



Høgskulen  
på Vestlandet

## MASTEROPPGAVE

Forventninger i skole-hjem samarbeidet

Expectations in the partnership between school  
and home

**Serina Løtveit**

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk  
Høgskulen på Vestlandet

Veileder: Ingibjörg Kristin Jonsdottir

Innleveringsdato: 15. November 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

Arbeidet med denne studien tok utgangspunkt i et ønske om å undersøke et tema som var relevant i dag, i tillegg til noe som kunne styrke min kompetanse som lærer. Temaet for studien ble derfor skole-hjem samarbeid. Oppgaven har undersøkt hvilke forventninger lærere og foreldre har til hverandre i skole-hjem samarbeidet. For å knytte det til dagens samfunn, undersøkte den også hvordan disse forventningene har endret seg etter koronapandemien. Oppgaven tar utgangspunkt i både lærerperspektivet og foreldreperspektivet, og retter seg mot lærere, foreldre med barn i skolen og øvrige med aktiv relasjon til skolen. Hvilke forventninger foreldre og lærere har til hverandre, er relativt lite forsket på, så hensikten er derfor å tydeliggjøre noen av disse forventningene. På grunn av restriksjoner av fysisk skole-hjem samarbeid, som følger av koronapandemien, undersøkte også oppgaven om forventningene hadde endret seg.

Arbeidsprosessen med denne oppgaven har vært lang og krevende. Samtidig har den vært lærerik og interessant, og utdypet mine kunnskaper om skole-hjem samarbeid. Jeg gleder meg til å ta i bruk denne nye kunnskapen når jeg nå skal ut i arbeid.

Nå som arbeidet med masteroppgaven er ferdig, er det flere jeg ønsker å takke. Jeg ønsker å gi en stor takk til informantene for deres tid og bidrag i form av tanker og opplevelser. Dataene dere gav var interessant og spennende, og et godt bidrag i arbeidet med å ferdigstille oppgaven.

I tillegg vil jeg takke veilederne mine, Ingvild Bjørkeng Haugen og Ingridbjørg Kristin Jonsdotir. Takk for inspirasjon, motiverende ord og gode tilbakemeldinger.

Takk til familien min for støtte, motivasjon og korrekturlesing. Takk til samboer Erik Vetle Larsen for at du støttet og motiverte meg, og passet på barnet vårt. En spesiell takk til verdens mest tålmodige datter, Embla.

Serina Løtveit

13. november 2021

## Sammendrag

Temaet for denne studien, er skole-hjem samarbeid. Studien har mer spesifikt undersøkt hvilke forventninger foreldrene og lærerne har til hverandre i dette samarbeidet. I forbindelse med koronapandemien og hjemmeskole, har det kommet frem at det ofte ikke er samsvar mellom de forventningene de ulike partene stiller (Vedvik, 2020). I tillegg vises det i to rapporter, Foreldremeninger om skolen – En nasjonal undersøkelse blant foreldre med barn i grunnskolen av Christian W. Beck og Svein Egil Vestre og Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse av Thomas Nordahl, at foreldre og lærere ikke er klar over hvilke forventninger som kan og bør stilles til hverandre (Beck & Vestre, 2008; Nordahl, 2000). Det kommer også frem at en forventningsavklaring er avgjørende for et velfungerende samarbeid (Nordahl & Drugli, 2016, s. 20). Forskningsspørsmålet ble derfor: *Hvilke forventninger har foreldre og lærere til hverandre i samarbeidet mellom skole og hjem, og hvordan har disse forandret seg under koronapandemien?* Ved hjelp av kvalitative forskningsintervju ble det gjennomført tre intervjuer med foreldre, og to med lærere. På den måten ble det åpnet for å se begge sider av saken. Videre ble gjennomført en fortolkende analyse av datamaterialet, med bakgrunn i hermeneutikk og fenomenologi. Konklusjonen forteller tydelig at partene er usikker på hva som forventes av dem, og hva de kan forvente av hverandre. Felles for partene er imidlertid forventningen om gjensidig respekt, deltagelse i samarbeidet, og positiv kommunikasjon og engasjement. Etter koronapandemien, når elevene kom tilbake på skolen, synes derimot en endring i forventninger knyttet til oppfølging av barnet, lærernes digitale kompetanse, samt forståelse og interesse for skolegangen og hjemmesituasjonen.

## Summary

This study focused on the partnership between schools and homes, but more specifically expectations between parents and teachers. Between homeschool and the corona pandemic, it seems that these expectations are not coherent (Vedvik, 2020). Additionally two Norwegian studies done by Christian W. Beck and Svein Egil Vestre (2008) and Thomas Nordahl (2000), shows that parents and teachers are not aware of what they can and should expect from each other. In order for the partnership to be beneficial for all sides, expectations should be clarified (Nordahl & Drugli, 2016 s. 20). Hence, the research question is: *What are the expectations between parents and teachers, and how have they changed since before the corona pandemic?* Based on qualitative interviews, five interviews took place: Three parents and two teachers. This allowed me to view both sides. Furthermore, an analysis of the data collected was done, based on hermeneutics and phenomenology. The conclusion clearly shows that the partners are unaware of what expectations they can and should have in their partnership. Even though this is not clear for the partners, they all have an expectation of respect, participation and positive communication and participation. After the pandemic, the expectations also included following up on the children much more, better IT-knowledge from the teachers and a more understanding partnership in regards of different family's needs.

## Begrepsforklaring

**Partnerskap:** I denne sammenhengen betyr «partnerskap» at skole, hjem og andre instanser skal opptre som partnere og arbeide mot ett og samme mål.

**Tieto:** En administrasjonsløsning for kommunikasjon mellom hjemmet og skolen.

# Innhold

Forord .....	1
Sammendrag .....	2
Summary .....	3
Begrepsforklaring .....	4
1. Innledning .....	9
1.1 Bakgrunn og relevans .....	9
1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling .....	10
1.3 Avgrensninger .....	10
1.4 Oppgavens oppbygging .....	11
2. Teoretisk rammeverk .....	12
2.1 Historisk samarbeid? .....	12
2.2 Hva er samarbeid? .....	13
2.3 Betydningen av skole-hjem samarbeid .....	14
2.4 Nasjonale føringer .....	15
2.5 Typer og nivåer av samarbeid .....	18
2.6 Faktorer som har betydning for skole-hjem samarbeid .....	19
2.6.1 Foreldre .....	19
2.6.2 Lærere .....	21
2.6.3 Eleven .....	22
2.7 Tidligere forskning .....	23

2.7.1 Forventninger, medvirkning og makt.....	23
2.7.2 Foreldremedvirkning i grunnskolen .....	25
2.8 Møtet mellom partene.....	26
2.9 Hva kan foreldre og lærere forvente fra hverandre? .....	26
3 Metode.....	28
3.1 Forskningsdesign.....	28
3.1.1 Kvalitativ metode .....	28
3.1.2 Kvalitative forskningsintervju.....	29
3.1.3 Intervjuguide .....	30
3.1.4 Informanter og gjennomføring av intervju.....	31
3.2 Analyseprosessen – en fortolkende studie .....	33
3.3 Forskningsetikk .....	35
3.3.1 Ivaretagelse av informantene .....	36
3.3.2 Konfidensialitet .....	37
3.3.3 Forskerens posisjon .....	38
3.3.4 Reliabelt og validitet .....	38
4 Resultater.....	39
4.1 Funn fra foreldreintervju .....	40
4.1.1 Kjennetegn og viktigheten av et godt samarbeid .....	40
4.1.2 Forventninger i samarbeidet.....	40
4.1.3 Erfaringer i samarbeidet .....	42

4.1.4 Samarbeidet under koronapandemien .....	43
4.2 Funn fra lærerintervju.....	44
4.2.1 Kjennetegn og viktigheten av et godt samarbeid .....	44
4.2.2 Forventninger i samarbeidet.....	44
4.2.3 Erfaringer i skole-hjem samarbeid .....	45
4.2.4 Samarbeidet under koronapandemien .....	47
4 Drøfting av funn .....	48
4.1 Kjennetegn og viktigheten av et godt samarbeid .....	48
5.1.2 Kjennetegn og viktigheten av samarbeid .....	48
5.1.2 Kommunikasjonskanaler .....	50
4.2 Erfaringer i samarbeidet .....	51
4.3 Forventninger i samarbeidet .....	53
5.3.1 Forventningsavklaring.....	54
5.3.2 Gjensidig respekt.....	55
5.3.3 Deltagelse i samarbeidet.....	56
5.3.4 Positiv kommunikasjon og engasjement .....	57
4.4 Samarbeidet under/etter koronapandemien .....	58
6. Avslutning .....	60
6.1 Konklusjon .....	60
6.1.1 Forventningene foreldre og lærere har til hverandre.....	61
6.1.2 Forventningene etter koronapandemien .....	62



6.2 Veien videre .....	62
5 Bibliografi.....	64
Vedlegg .....	67

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og relevans

Samtlige lovverk som omhandler barns rettigheter og skolegang, bekrefter at skole-hjem samarbeid har en avgjørende effekt på barnas oppfostring og opplæring (Barnelova, 1982; FN, 1948; Forskrift til opplæringsloven, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2020; Opplæringslova, 1998). Dette samarbeidet kan i dag argumenteres for å være viktigere enn noen gang. Torsdag 12. mars 2020, i henhold til smittevernloven §4-1, stengte Helsedirektoratet alle skoler og andre utdanningsinstitusjoner. Dette ble gjort som et tiltak for å stoppe spredningen av koronaviruset, Covid-19, samt for å bidra til et fungerende helsevesen. Unntaket gjelder for barn av helsepersonell eller andre samfunnskritiske. Skolen var under nedstengningen pliktig å sørge for alternativt tilbud, slik at personer i risikogruppe, for eksempel besteforeldre, ikke ble brukt som barnevakt (Helsedirektoratet, 2020). En drøy måned etter nedstengningen, publiserte utdanningsdirektoratet (2020) en oversikt over krav og råd til hvordan opplæring hjemmefra skulle foregå. Herunder presenteres et eget kapittel om kontakt med hjemmet og eleven. Kapitlet bekrefter at det er avgjørende med god kommunikasjon mellom partene, dersom eleven får opplæring hjemmefra (Utdanningsdirektoratet (a), 2020).

Selv om samtlige lovverk, i tillegg til utdanningsforbundet (2020) har gjentatte ganger bekrefter at skole-hjem samarbeidet er viktig, er det i midlertid få som forteller hvorfor. Samarbeid mellom foreldre og skole, kan ifølge Thomas Nordahl og May Britt Drugli (2016) ha en positiv innvirkning på elevers sosiale og faglige egenskaper. De skriver også at samarbeidet kan skape et godt grunnlag og en felles forståelse av oppdragelse og opplæring (s. 6). Joyce L. Epstein (2002) skriver i tillegg at det gode skole-hjem samarbeidet kan gi bedre læringsutbytte, selvregulering, trivsel, atferd, ambisjoner og resultater (s. 21). Det er utvilsomt viktig med et tilfredsstillende samarbeid mellom skole og hjem. Derfor vil oppgaven komme tilbake til dets betydning i kapittel 2.

Skolen var nedstengt i åtte uker, før de gradvis åpnet igjen. Selv om skolene er åpne, er det fremdeles strenge restriksjoner på hvordan skolehverdagen skal foregå. I tillegg vil skolen være preget av periodisk hjemmeskole som følger av karanteneplikt ved tegn på sykdom, bekreftet smitte eller venting på prøvesvar. Bergens tidende melder 19. september 2020 at 19 skoler i Bergen har meldt om smitte, og at flere hundre elever og lærere er i karantene (Bergens Tidende,

2020). Tallene gjelder etter at skolen åpnet igjen for skoleåret 2020/2021. 13. August 2021 meldte Bergens tidene igjen at elever og lærere var i karantene, og dermed går glipp av skolestart (Bergens Tidene, 2021)

## 1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling

Enkelte foreldre<sup>1</sup> stiller av og til svært høye, og noen ganger urimelige krav til lærere (Vedvik, 2020). Her vil et godt samarbeid være avgjørende for å minske konflikter, og bidra til å skape et mest mulig læringsmiljø for elevene. Skole-hjem samarbeid er i tillegg et svært relevant tema i dag, da elever aldri før har tilbrakt så mye tid med skolearbeid hjemmefra. Foreldrenes ansvar inn mot skolen har blitt betraktelig større, og et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen er avgjørende for elevenes opplæring og velvære.

Hensikten til denne masteroppgaven, er å belyse hvilke forventninger og krav lærere og foreldre har til hverandre. Kunnskap om begge parters forventninger og til hverandre vil være svært betydningsfull for å legge til rette for best mulig samarbeid.

Problemstillingen er åpen, noe som gir mulighet til å fange opp flere ulike synspunkt fra både lærere og foreldre. Den lyder som følger:

*Hvilke forventninger har foreldre og lærere til hverandre i samarbeidet mellom skole og hjem, og hvordan har disse forandret seg under koronapandemien?*

## 1.3 Avgrensninger

Skole-hjem samarbeid er et vidt begrep. Som en vil lese videre i studien, blir ulike aspekter vurdert forskjellig hos foreldrene og lærerne. Det er mye som kunne vært interessant å forske på i denne studien, men med bakgrunn i tidsbegrensninger og studiens omfang, ble det valgt ett fokusområde: Forventninger i samarbeidet mellom hjemmet og skolen.

Før det overnevnte fokusområdet ble valgt, ble det gjennomgått en rekke andre ideer. Temaet om skole-hjem samarbeid startet med et ønske om å studere samarbeidet mellom hjem og skole

---

<sup>1</sup> Foreldre blir i oppgaven brukt som et samlebegrep, og innebærer også foresatt og andre med foreldreansvar for barn i skolen.

hos elever som har opplevd mobbing. Dernest ble det vurdert å fokusere på skole-hjem samarbeid hos elever med atferdsproblemer eller diagnoser som ADHD. Etter nærmere undersøkelser, ble det bestemt at det allerede fantes en del litteratur på dette. Disse ideene ble også avfeid ettersom at jeg av forskningsetiske årsaker ikke ønsket å fokusere på slike sårbare grupper. Også tanken om at det kunne være vanskelig å få tak i informanter med et negativt forhold til skolen bidro til denne avgjørelsen. Arbeidet om å finne et tema som passet meg bedre, førte videre til et ønske om en mer generell tilnærming, som flerparten av foreldre eller lærere har kjennskap eller tanker om. Dette, kombinert med hjemmeskole-situasjonen, gav meg ideen om å skrive om forventninger i samarbeidet mellom foreldre og lærere. Jeg har valgt begge parters perspektiv, i håp om å synliggjøre hvilke forventninger de har til hverandre. Jeg mener at et godt samarbeid starter med at partene er på «lik linje» når det kommer til forventninger. Fordi koronapandemien har satt spor i hvordan samarbeidet fungerer, ble det vurdert at det var relevant å ta med foreldrenes og lærernes forventninger både før og etter pandemien.

#### 1.4 Oppgavens oppbygging

Denne studien inneholder 7 kapitler. Kapittel 1, innledningen, presenterer bakgrunn og relevans for studien, problemstilling, avgrensninger og avslutningsvis presenteres oppgavens oppbygging.

Kapittel 2 presenterer det teoretiske rammeverket for studien. Kapitlet tar utgangspunkt i teoriene til to teoretikere: Nordahl og Bæck, men presenterer også en rekke annen teori på temaet. Det blir snakket om hva samarbeid er, betydningen av det, nasjonale føringer og faktorer som påvirker samarbeidet. Det blir også presentert tidligere forskning: *Foreldremening om skolen – En nasjonal undersøkelse blant foreldre med barn i grunnskolen* av Christian W. Beck og Svein Egil Vestre samt *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse* av Thomas Nordahl. Avslutningsvis i kapittel 2 blir teori på forventninger i samarbeidet presentert.

Kapittel 3 er metodekapitlet. Her blir forskningsdesignet presentert: Kvalitative forskningsintervju. Intervjuguide og informanter blir også presentert. Avslutningsvis viser kapitlet til analyseprosessen og forskningsetikken som ligger bak studien.

Kapittel 4 presenterer resultatene fra de kvalitative forskningsintervjuene. Det er delt inn i to delkapitler, ett for foreldrenes utsagn og ett for lærernes utsagn.

Kapittel 5 drøfter funnene som ble presentert i kapittel 4. Det er delt inn i en rekke underkapitler, hvor hvert av de representerer en kategori fra funnene.

Kapittel 6 er det avsluttende kapittelet. Her presenteres konklusjonen, og ideer til videre forskning

Avslutningsvis i studien, finnes kapittel 7, samt vedlegg. Kapittel 7 presenterer en litteraturliste, mens en i vedleggene finner en intervjuguiden.

## 2. Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet er det teoretiske rammeverket denne studien bygger på. Kapittelet vil se på hvordan skole og hjem har fungert gjennom historien, hva samarbeid er samt dets betydning. Videre ser det på de nasjonale føringene som ligger til grunne. Ulike nivåer og typer av samarbeid og faktorer som påvirker hvordan samarbeidet fungerer. Avslutningsvis presenteres tidligere forskning på temaet, samt teori på hvilke forventninger foreldre og lærere kan og bør ha til hverandre.

### 2.1 Historisk samarbeid?

Historisk sett, er samarbeidet mellom hjem og skole noe helt annet i dag, enn tidligere. Frem til 1700-tallet hadde familier selv ansvar for sine barn sin opplæring, før allmenn skoleplikt ble innført i 1739. Ikke før i 1910 fikk flesteparten av barna i Norge opplæring i et skolebygg, og skolen ble gjort uavhengig av hjemmet. Distansen mellom skole og hjem preget skolene i Norge i lang tid. Foreldre med barn i skolen i dag, kan oppleve helt andre krav og forventninger til skole-hjem samarbeid enn da de selv gikk på skolen. Disse foreldrene møter i dag en skole som skal vise engasjement og ta en aktiv rolle i samarbeidet, og som forventer det samme i retur (Bæck, 2019, s. 13).

Det kan imidlertid virke som at foreldre stiller større og større krav til samarbeidet med skolen. Kari Oliv Vedvik (2020) forteller om lærere i barnehage og skole opplever både trusler og

urimelig høye krav fra foreldre. Hun skriver i sin artikkel at lærere forteller om at foreldre krever å vite om lærere sin sykdomshistorikk i forbindelse med svineinfluensa i 2009. Da skolen ikke gjorde dette, meldte foreldrene saken til kommunelegen, som heller ikke gikk ut med sykdomshistorikken. Samme lærer, forteller også til Vedvik at foreldre oftere enn før involverer advokater i samarbeidet. Læreren har mottatt flere brev fra advokater, hvor foreldre nekter for ting deres barn har gjort, eller krever å vite læreren sin inntekt. Videre forteller Vedvik om foreldre som forventer spesialbehandling av barnet sitt, fordi det ville være skuffende for barnet å ikke gå fremst i Luciatoget. Hvem som skulle gå fremst ble valgt ved å trekke navnet fra en hatt. Foreldrene krevde her at barnet sitt navn skulle gjemmes i hånden til læreren, slik at dette navnet ble trukket. Barnet ble holdt hjemme dagen Luciatoget ble gjennomført. Sistnevnte lærer påstår, gjennom erfaring, at foreldre stiller høyere krav i dag enn tidligere (Vedvik, 2020).

Hjemmeskole og fraværende fysiske læringsmiljø kan føre til økte sosiale forskjeller blant elever. Elever fra resurssterke hjem får oppfølging hjemmefra, og takler situasjonen langt bedre enn elever fra mindre resurssterke hjem (Iversen, 2020). Sett opp mot foreldres krav og forventninger, er altså samarbeidet mellom skole og hjem et høyst relevant tema i dagens situasjon, blant annet fordi betydningen av det er avgjørende for elevenes opplæring.

## 2.2 Hva er samarbeid?

I følge Andersen og Rasmussen (1996) handler skole-hjem samarbeid i korte trekk om å arbeide sammen mot et felles mål. Videre skriver de at er samarbeid oppnås når de involverte partene gir av seg selv for å oppnå de målene som er satt. For barnet, er disse målene personlighetsutvikling, selvbestemmelse og livskvalitet. Et godt samarbeid kan føre til at foreldre kan bli bedre for barnet sitt, og at læreren kan løse sine arbeidsoppgaver bedre (s. 58). For at dette samarbeidet skal fungere i realiteten, fordrer det at det ligger til grunn en forventningsavklaring, slik at partene vet hva den andre gjør for å løse problemer som måtte oppstå (Kunnskapsdepartementet, 2020). I tillegg er det viktig at samarbeidet ikke blir et middel for problemløsning, men et mål i seg selv. På den måten blir samarbeid en del av felles læring og utvikling hos de involverte partene (s. 59).

En avgjørende del av samarbeidet, er dialog. Spesielt den dialogen som foregår i skolehverdagen. Det er viktig for det gode samarbeidet, at partene hele tiden vil, og kan, ta kontakt med

hverandre uavhengig av tema (Andersen & Rasmussen, 1996, s. 63). Det er derimot ikke realistisk at den gode dialogen holdes jevnt hele skoleåret. Derfor er det igjen viktig å avklare hvilke forventninger en har til hverandre på forhånd. Skjeve og urealistiske forventninger er ofte årsaken til at samarbeidet ikke fungerer optimalt (s. 67).

### 2.3 Betydningen av skole-hjem samarbeid

Samarbeid mellom hjem og skole er viktig uansett barnets alder, men kan sies å være særlig betydningsfylt for elever på lavere klassetrinn. Studier har funnet at foreldreinvolvering i de første skoleårene positivt påvirker elevenes faglige og sosiale evner for resten av dets skolegang (Barnard, 2004; Miedel & Reynolds, 1999 referert i Nordahl & Drugli, 2016, s. 7). Samarbeid mellom de involverte voksne gir i tillegg det beste grunnlaget for oppdragelse og opplæring (Nordahl, 2015, s. 40). Epstein (2002) presenterer i sin teori det hun kaller for «partnerskap». Det er ideen om at skole, familie og samfunn skal opptre som partnere, og arbeide sammen mot et samme mål (Epstein, 2002, s. 21). Et positivt og tillitsfullt samarbeid der alle partene i samarbeidet tar en aktiv rolle, vil ha positiv innvirkning på barnet (Bæck, 2019, s. 63). Det vil blant annet kunne gi barnet bedre læringsutbytte, selvregulering, trivsel, atferd, ambisjoner og resultater (Epstein, 2002, s. 20; Nordahl & Drugli, 2016, s. 6). I tillegg kan samarbeidet bedre elevens forhold til læreren. Bæck (2019) påstår at god relasjon mellom skole og hjem, vil gi god relasjon mellom skole og elev (s. 64). Et godt samarbeid vil også ha innvirkning på foreldrene. De vil få mer informasjon rundt barnets opplæring, og bli bedre kjent med barnet sin lærer. Gjennom samarbeid, kan partene sammen skaffe seg en bedre forståelse av barnets behov, og dermed bedre dets læringspotensial (Nordahl & Drugli, 2016, s. 6).

Skole-hjem samarbeidet har også stor innvirkning på læringsmiljø. Skoler med gode læringsmiljø har ofte gode samarbeidsrelasjoner. Foreldres samarbeid med skolen, men også andre foreldre, påvirker også hvor godt arbeidsmiljø det er. Engasjement fra hjemmet har stor betydning for formidling av normer og verdier. Støtter foreldrene disse normene og verdiene, vil barnet lettere kunne ta til seg disse (Nordahl & Drugli, 2016, s. 7). Barn vil ifølge Nordahl (2015) oppleve trygghet når normene og verdiene tilsvarer hverandre i hjemmet og på skolen (s. 17). I tillegg vil et positivt og tillitsfullt samarbeid med hjemmet bedre barnets forhold til skolen på generelt grunnlag. Foreldre med godt samarbeid til skolen vil snakke positivt om skolen og læreren rundt barnet, og dermed påvirke barnets holdninger rundt samme tema (Bæck, 2019, s. 63). Denne positive holdningen foreldrene har til samarbeidet vil også virke

inn på lærerens motivasjon. Når foreldre viser at de er motivert for barnets skolegang, kan læreren føle seg mer motivert for å investere i dette barnet (Bæck, 2019, s. 64).

Videre kan en forenklet si at foreldre ønsker at barnet deres skal oppnå sitt potensial gjennom læring og utvikling. Med dette menes et ønske om at barnet deres skal lykkes sosialt, ha venner, trives og ta del i fellesskapet. Å oppleve at barnet er ensomt, isolert eller mobbet er opplevs svært problematisk for foreldrene. Foreldre ønsker i tillegg at barnet deres skal lære de grunnleggende ferdighetene<sup>2</sup> og kunnskapene i skolefagene. Herunder ønsker de at barnet skal på ros og oppmuntring fra læreren. Fra barnet ønsker de fleste foreldre at det blant annet skal oppføre seg hensiktsmessig og samarbeide, vise empati og være høflig. Samarbeidet mellom hjem og skole skal altså føre til at barnet får realisert sitt læringspotensial og sin utvikling gjennom en opplevelse av tilhørighet, mestring og trygghet både hjemme og på skolen (Nordahl, 2015, ss. 13-14).

Det finnes altså liten tvil om at et godt samarbeid medfører flere fordeler for både læreren, foreldrene og ikke minst elevene. Selv om det i de fleste tilfeller er enighet om overnevnte punkter, har flere lærere og foreldre vanskeligheter med å realisere formålet gjennom et godt samarbeid. Nordahl (2015) påpeker at foreldre opplever at lærere ikke lytter og tar hensyn til dem, og er bekymret for barnets skolegang både faglig og sosialt. Samarbeidet kan fra deres side oppleves som en konflikt. På den andre siden, påpeker han at lærere gir uttrykk for at foreldre oppleves som vanskelige, og stiller høye krav. I tillegg rapporteres det om foreldre som er ressursvake og har liten grad av mulighet til å påvirke barnets skolegang (Nordahl, 2015, s. 15). Det foreligger i midlertid en rekke føringer for hvordan samarbeidet skal og bør foregå, som kan minske disse vanskelighetene. Disse er både foreldre og lærere pliktet til å følge.

## 2.4 Nasjonale føringer

Den nye læreplanen skriver om samarbeidet mellom skole og hjem i den overordnede delen. I følge den, skal opplæringen «skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Læreplanen holder stort fokus på kommunikasjonen mellom de involverte partene, samt hjemmets holdning til barnets opplæring. Den viser til at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelse

---

<sup>2</sup> Fra kunnskapsløftet 2020: Å lese, å skrive, å regne, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter.



og utvikling. Foreldrene, som de viktigste omsorgspersonene ovenfor barnet, skal dermed støtte og engasjere barnet sitt i dens opplæring og utvikling. Læreplanen sier videre at det er skolen sin oppgave å initiere og tilrettelegge for samarbeid. Dermed må skolen også sørge for å gi foreldre nødvendig informasjon. For at samarbeidet skal fungere optimalt, må forventningene avklares. Skolen må uttrykke hva som er skolen sitt, og hva som er hjemmet sitt ansvar. Avslutningsvis sier læreplanen at det gode samarbeidet er et gjensidig ansvar, men at ikke alle elever kommer fra like ressurssterke hjem, og dermed ikke har de samme forutsetningene for samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Samarbeidet mellom hjemmet og skolen påvirkes som nevnt av en rekke ting, deriblant skolekultur, læreren, forhold i hjemmet og elevene. I tillegg til læreplanen, foreligger det en rekke andre føringer for hvordan dette samarbeidet kan og bør foregå. Opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og den generelle delen av læreplanen legger grunnlaget for disse føringene (Nordahl & Drugli, 2016, ss. 11-16). I tillegg vil FN sin menneskerettighetserklæring (1948) og barneloven fortelle noe om foreldrenes plikter og rettigheter opp mot, og i møte med skolen og læreren. Bæck (2019) viser til tre forskjellige prinsipper som danner grunnlaget for hvordan samarbeidet kan og bør forstås: Foreldrenes ansvar, skolens ansvar og hensyn til barnet (s. 23).

Det første prinsippet handler om foreldrenes grunnleggende ansvar for opplæring, oppdragelse og utdanning av sine barn. Foreldrenes ansvar har stor betydning for hvor godt skole-hjem samarbeidet fungerer (Bæck, 2019, s. 24). Barneloven (1982) sier i §30, at de som har foreldreansvar for barnet, er pliktig til å gi det forsvarlig oppdragelse og forsørgelse. I tillegg skal de sørge for at det får utdanning etter egne evner. Videre bestemmer FN (1948) sin menneskerettighetserklæring, artikkel 26, at foreldre har rett til å bestemme hvilken undervisning deres barn skal ha (FN, 1948). Den generelle delen av læreplanen følger opp, og bekrefter dette. Under læreplanens kapittel «Samarbeid mellom hjem og skole» leser en at det er foreldre som har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. Videre leser en at et samarbeid mellom foreldre og skole skal gi foreldre mulighet til å ha innvirkning i elevenes skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2020). Også opplæringsloven (1998) fremhever skolen og foreldrenes plikt og ansvar til å samarbeide for barnet sitt beste. Lovens første paragraf sier at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og fremtida (...)» (Opplæringslova, 1998).

Selv om foreldrene har hovedansvaret for oppdragelse og opplæring av barna sine, er det også skolen sin oppgave å oppdra og opplære barna (Nordahl, 2015, s. 20). Det skal skje i samarbeid med foreldrene, og det er skolen som skal initiere til, og opprettholde dette samarbeidet (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §20-1; Nordahl, 2015, s. 26). Dette er det andre prinsippet til Bæck (2019). Læreplanens generelle del bekrefter at lærerens oppgave blant annet er å sørge for at foreldre gis nødvendig informasjon samt mulighet til å ha innflytelse på skolehverdagen til barnet sitt. I tillegg påpekes skolen sitt ansvar for å informere foreldre om hva de kan tilby, og hva de forventer tilbake. Her understrekes viktigheten av at skolen må ta hensyn til at ikke alle foreldre kan gi samme støtten til barna sine (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Skolen er, ifølge opplæringsloven §20-3 (1998), pålagt å holde foreldremøter og foreldresamtaler hvert år. Dette er gjort for å sikre at kontakten mellom hjem og skole blir regelmessig opprettholdt (Bæck, 2019, s. 27). I starten av nytt skoleår, skal foreldremøtet informere om skolen, innhold i opplæringen, foreldremedvirkning, rutiner og lignende. To ganger i året skal det i tillegg holdes et planlagt og strukturert møte mellom foreldre og lærer om barnets arbeidssvaner og kompetanse i samtlige fag. Som belyst i opplæringsloven §1-1 (1998) samt læreplanens generelle del, skal samtalen også belyse elevens utvikling, og hvordan partene best mulig kan samarbeide for å tilrettelegge for barnets læring. Disse samtalene er for mange foreldre sett på som den viktigste kontakten mellom skolen og hjemmet (Bæck, 2019, s. 29).

Bæck (2019) sitt tredje, og siste, prinsipp er at samarbeidet skal ta hensyn til barnets beste. Alle valg skolen og foreldrene gjør skal være av barnets beste interesse (Bæck, 2019, s. 27). FN sin menneskerettighetserklæring, artikkel 3, bekrefter Bæck (2019) sin påstand, og sier at «Ved alle handlinger som vedrører barn og som tas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal det først og fremst tas hensyn til hva som gavner barnet best.» (FN, 1948).

De nasjonale føringene for hvordan samarbeidet mellom hjem og skole skal foregå, legger et godt grunnlag for lærere og foreldre. Opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven, den generelle delen av læreplanen, barneloven og FN sin menneskerettighetserklæring (1948) sier alle noe om foreldrene og skolen sin rolle og ansvar for barnet sin opplæring og oppdragelse. Selv om loven gir alle skoler like rammer for hvordan skole-hjem samarbeid skal foregå, vil læreren sin praksis påvirke dette. Derfor vil det være relevant å se på Nordahl (2015) sin teori om ulike

typer og nivåer av samarbeid. Dette vil kunne gi et videre grunnlag for å forstå hva foreldre og lærere kan forvente i møte av hverandre.

## 2.5 Typer og nivåer av samarbeid

Nordahl (2015) sier at det ut i fra opplæringsloven og læreplanen sin generelle del eksisterer tre ulike nivåer i samarbeidet: Informasjon, dialog og drøftinger, og medvirkning og medbestemmelse. Det laveste nivået for samarbeid, er gjensidig utveksling av informasjon mellom hjemmet og skolen. Et eksempel på dette er lærerens informasjon om hvordan eleven har det på skolen, eller foreldres informasjon om spesielle forhold hjemme. Drøftinger og dialoger handler om sann kommunikasjon om forhold som angår barnet hjemme og på skolen. Målet her er å skape situasjoner som fremmer ulike synspunkter og oppfatninger for å skape enighet (s. 27). Saker hvor ene parten er bekymret for barnet blir tatt opp her. Til sist tar Nordahl opp det han regner som det høyeste nivået for samarbeid: Medvirkning og medbestemmelse. Det innebærer at alle parter skal ha innflytelse på beslutninger og pedagogiske praksiser som angår eleven. Fra hjemmet sin side vil dette som regel innebære en følelse av å bli tatt på alvor og at meningene deres blir tatt hensyn til. Et slikt samarbeid vil kunne gi et reelt samarbeid med konsekvenser for både hjem og skole. Nordahl beskriver dette som et partnerskap hvor begge parter blir enige om handlingene som gjøres (s. 28).

I tillegg til ulike nivåer av samarbeid, presenterer Nordahl også tre ulike typer av samarbeid: Det representative, det direkte og det kontaktløse samarbeidet. Han bekrefter at mønsteret på samarbeidet er nedfelt i lovverket, men at det kan foregå på formelle og uformelle måter. Det representative samarbeidet foregår når et utvalg av foreldre representerer alle foreldrene ved en skole. Dette kan være både et utvalg av foreldre i en klasse som representerer klassen i møte med læreren. Det kan også være et utvalg av foreldre fra hele skolen som representerer alle foreldrene ved skolen i møte med skolen. Det direkte samarbeidet er formalisert og direkte mellom lærer og de foreldrene som har barn i skolen. Eksempler på slikt samarbeid er foreldremøter med hele foreldregruppen i en klasse, men også møter mellom bare lærer og foreldrene til en elev. Det direkte samarbeidet gjelder i midlertid også samarbeid gjennom lekseplaner, e-post, telefon og lignende. Slik kommunikasjon er lettvinnt, og åpner for mer regelmessig samarbeid enn fysiske møter. Det kontaktløse samarbeidet handler om de samtalene, oppmuntringene og støtten elevene får rundt skole i hverdagen. Foreldrene har gjennom spørsmål som «hvordan

var det på skolen i dag?» og «ønsker du hjelp til leksene?» mulighet til å aktivt støtte barnet i dets skolegang (Nordahl, 2015, ss. 30-32).

## 2.6 Faktorer som har betydning for skole-hjem samarbeid

Til nå har denne studien blant annet sett på nasjonale føringer for skole-hjem samarbeid. Der nest så den på ulike nivåer og typer av samarbeid. Videre vil det være relevant å se på hva som kan påvirke dette samarbeidet. Kvaliteten av samarbeidet påvirkes av flere ting, og danner ulike grunnlag for best mulig samarbeid (Nordahl & Drugli, 2016, s. 11). Nordahl (2015) påpeker at for å hindre et samarbeid der samtalene blir tilfeldig og av dårlig kvalitet, er det viktig å nedlegge avklaringer for samarbeidet. Faktorer hos læreren og foreldrene er da relevant å se på. Epstein (2002) mener også at disse faktorene har stor påvirkning på samarbeidet. Teorien hennes om at familie, skole og samfunn har barnet som felles midtpunkt, viser at samarbeidet til tider vil variere i kvalitet. Noen ganger fungerer det bedre, og andre ganger mindre. Begge deler vil henholdsvis positivt og negativt affektere barnets opplæring og utvikling (s. 21). Ravn (1995) bekrefter de overnevnte faktorene. Han mener at samarbeidet skal gjenspeile gjensidig respekt for partenes ulike kunnskaper, ferdigheter, egenskaper holdninger i arbeidet mot deres felles mål: Barnet. Dessverre påstår Ravn også at dette forholdet ikke alltid betraktes som likeverdige av alle parter (ss. 204-227). Derfor er det relevant å se på faktorer både foreldre og lærere tar med seg inn i samarbeidet, som kan påvirke det.

### 2.6.1 Foreldre

I kapittel 2.1 leser en at foreldre i dag møter en skole som er helt annerledes enn den de selv gikk på. Samarbeid mellom hjem og skole tar en vesentlig større porsjon av skolegangen til elever nå enn tidligere. Skolen viser mer engasjement, og forventer mer engasjement i retur (Bæck, 2019, s. 13). For de fleste foreldrene er dette uproblematisk. Disse foreldrene er fornøyd med samarbeidet og opplever det som lite konfliktfylt (Bæck, 2019, s. 51). For noen foreldre, som gjerne selv har et negativt forhold til skolen, vil samarbeidet være mer krevende. Mange foreldre vil nemlig ta med seg erfaringer fra engen skolegang inn i samarbeidet. Disse erfaringen vil til en viss grad påvirke forelderens sine tanker og følelser om å ha et barn i skolealder, samt forholdet mellom den selv og læreren. Foreldre som har opplevd blant annet mobbing eller

faglige og sosiale utfordringer, kan oppleve det som vanskelig å forholde seg til barnets skolegang. Det vil altså være stor sammenheng mellom foreldres egen skolegang og forholdet deres til barnet sin skolegang (Bæck, 2019, s. 53).

Et godt utgangspunkt for et velfungerende samarbeid, er at foreldrene er opptatt av barnets skolegang. Foreldrenes engasjement og interesse for barnets skolegang, altså foreldrestøtte, har stor sammenheng med barnas motivasjon og interesse for skolen. Interesse og engasjement fra foreldrene kommer ofte til syne i form av spørsmål som «hvordan har skoledagen din vært?», «hva gjorde du på skolen?» eller «hva lærte du på skolen i dag?». Slike spørsmål vil vise barnet at foreldrene synes skolen er viktig. Disse spørsmålene bør varieres for å opprettholde barnets interesse. Derfor er det viktig at foreldrene leser lekseplaner, følger med i lærebøkene og prosjekter på skolen. Dersom foreldrene ikke skulle vise interesse, for eksempel gjennom overnevnte ting, signaliserer det til barnet at skolen ikke er så viktig for dem, og at de ikke er opptatt av hvordan barnet har det på skolen (Nordahl, 2015, ss. 100-101).

Foreldrestøtten vil i midlertid påvirkes av blant annet hvordan foreldrene opplever foreldrerollen, samt deres sosiale og kulturelle bakgrunn (Bæck, 2019, s. 53; Nordahl, 2015, s. 42). Bæck (2019) viser til at ulike foreldregrupper har ulik mulighet til å involvere seg i samarbeidet. Foreldres sosiale bakgrunn vil ha betydning for hvor involvert foreldrene er i samarbeidet med skolen. Eksempelvis viser forskningen hennes at foreldre med høyere utdanning er, i større grad enn lavt-utdannede foreldre, mer involvert i samarbeidet. Årsaker til dette kan være blant annet at foreldre, avhengig av utdanning, vil ha ulikt syn på hvor viktig utdanning er. I tillegg vil foreldres oppfatning av hvordan samarbeidet bør foregå, samt hva som faller dem naturlig, påvirke graden av samarbeid (Bæck, 2019, s. 54; Nordahl, 2015, ss. 42-43). At foreldre viser engasjement og interesse for barnet sin skolegang, vil altså ha stor betydning for et positivt foreldresamarbeid med skolen. For barnet viser det at skolen er viktig, og barnet vil sannsynligvis oppleve ros og oppmuntring fra foreldrene rundt dets skolegang (Nordahl, 2015, s. 44).

Herunder er det viktig å påpeke at enkelte foreldre, flesteparten av annen kultur eller lavt-utdannede yrker, opplever usikkerhet i møte med skolen. Dette kan forekomme uavhengig av overnevnte punkter, og kan komme av en følelse av at læreren er en autoritær person som er vanskelig å samtale med. Disse foreldrene har, ifølge Bæck (2019), en følelse av underlegenhet og usikkerhet som blant annet kan føre til mindre initiativ i barnets skolegang (Bæck, 2019, ss. 54-55). For denne foreldregruppen vil det være særs viktig at læreren best mulig tilrettelegger

for en nær relasjon mellom partene slik at samarbeidet kan fungere best mulig. Foreldre som opplever en distansert relasjon med læreren og skolen, vil sannsynligvis bare kontakte skolen dersom det er et spesielt behov for det. Høyt utdannede foreldre som er vant til det norske skolesystemet, har større kjennskap til læreplaner, reglementer og opplæringen, og involverer seg oftere i både faglige og ikke-faglige diskusjoner rundt skolen. Foreldre som derimot ikke har dette, stiller gjerne på foreldresamtaler og foreldremøter, men opptrer ofte distansert (s. 57). Bæck (2019) påstår videre at de sjeldent involverer seg i læreplaner eller læringsmetoder, men heller ikke-faglige aspekter ved barnets skolegang (s. 58). Det vil for disse foreldrene være av stor betydning at læreren arbeider for å gjøre barnets opplæring og skolegang til en felles interesse for begge partene.

### *2.6.2 Lærere*

I et samarbeid mellom skole og hjem, er det læreren og skolen om utgjør de profesjonelle aktørene. Det er, i samarbeid med skolen, læreren sin oppgave å legge til rette for et godt samarbeid. I tillegg er det læreren sin oppgave å sørge for å holde en jevn dialog med foreldrene gjennom skoleåret. I følge Bæck (2019) og Nordahl & Drugli (2016) opplever de fleste lærere et godt samarbeid med de fleste foreldre. Samarbeidet oppleves som lite problematisk og uten nevneverdige utfordringer. Disse lærerne, som opplever gode samarbeid og er kompetent på området, vil generelt også oppleve samarbeid som noe mer positivt enn sine kolleger som gjerne har mer negative erfaringer. Nordahl & Drugli (2016) påpeker også at stress og arbeidsmengde hos lærerne påvirker kvaliteten av samarbeidet (s. 13). Lærerne unngår da i størst mulig grad samarbeidet, fordi de opplever en følelse av usikkerhet og mangel på energi til å gjennomføre, for eksempel, en foreldresamtale. I tillegg vil det gi dårligere og mindre samarbeid dersom læreren opplever foreldres bidrag som lite betydningsfull (s. 13).

Lærerens holdninger, stressnivå og arbeidsmengde påvirker altså både mengden og kvaliteten av foreldresamarbeidet. Samtidig vil noen foreldregrupper ha større sannsynlighet for å bli møtt av negative holdninger enn andre. Nordahl og Drugli (2016) viser til at lærere tradisjonelt sett har en stereotypisk oppfatning av foreldre med en dårligere sosioøkonomisk status enn dem selv (s. 13). Disse lærerne blir ofte passiv i møte med foreldrene, og hindrer dermed grunnlaget for den kontakten som trengs for å skape et godt samarbeid. Det er problematisk når lærere har slike holdninger i møte med foreldre. Blant annet kan det forhindre at foreldrene ses som indi-

vider, men at de blir gruppert fra læreren sin side. Slikt vil være til stor hinder for et godt samarbeid. Det er dermed viktig at lærere og skoler aktivt jobber med sine holdninger og verdier i møte med hjemmet (Christensen & Thorsen, 2016, s. 34).

Som nevnt, ser læreryrket krav og forventninger fra ulike hold: sine egne forventninger til yrket og lovverket, foreldre og skoleledelsen sine forventninger. Mellom disse partene kan det noen ganger oppstå motstridende forventninger, noe som kan resultere i et mindre effektivt samarbeid (Bæck, 2019, s. 66). For et mest mulig effektivt samarbeid der alle parter får presentert sine meninger og synspunkt, er det avgjørende at læreren finner en balanse i de krav og forventninger som oppstår. Læreren må da ha kompetanse om hvilke krav og forventninger som stilles til de ulike partene, samt utfordringer og muligheter i samarbeidet. I tillegg vil det her være krav om at læreren innehar kunnskap om strukturene som utgjør det handlingsrommet som samarbeidet foregår i (Bæck, 2019, s. 67).

### *2.6.3 Eleven*

Elevene, med sine egne perspektiver på samarbeidet, vil naturligvis også affektere samarbeidet. I følge Drugli og Nordahl (2016), viser tidligere studier at barn liker når foreldrene viser engasjement i deres skolegang, og at de blir skuffet når foreldrene ikke gjør det. Videre skriver de at barn som opplever skole-hjem samarbeid som noe positivt, gir foreldre som er mer involverte og interesserte barnets skolegang. Også relasjonen mellom foreldre og barn vil ha innvirkning på hvordan samarbeidet fungerer. Dersom foreldrene og barnets holdninger til skolerelatert arbeid blir negativt, vil barnet se på foreldrenes involvering i skolehverdagen som noe negativt og mindre ønskelig (s. 15).

Vyverman og Vettenburg (2009) fant i sin forskning ut at barn som liker foreldrene sine har en mer positiv holdning til samarbeid mellom hjem og skole. Derfor mener Vyverman og Vettenburg at skolen skal ta hensyn til hvordan familieforhold kan påvirke engasjementet til foreldrene. Fordi barn og familier har ulike behov og ønske om involvering, betyr det at skolen noen ganger må tilpasse samarbeidet individuelt slik at barnets behov og utvikling blir best mulig støttet opp (ss. 117-119).

## 2.7 Tidligere forskning

Det finnes, som en kan lese i dette kapitlet, mye forskning på hvilke faktorer foreldre og lærere tar med seg inn i samarbeidet, som kan ha innvirkning på de forventningene de har til den andre parten. Det finnes derimot lite tilgjengelig, samlet forskning som sier noe om hva disse forventningene er. Hovedsakelig er det to forskningsrapporter som er relevant å se på her: *Foreldremeninger om skolen – En nasjonal undersøkelse blant foreldre med barn i grunnskolen* av Christian W. Beck og Svein Egil Vestre samt *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse* av Thomas Nordahl. Sistnevnte er en rapport fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). *Foreldremeninger om skolen* (Beck & Vestre, 2008) er en kvantitativ forskningsrapport, som undersøkte foreldres oppfatninger om skolen. 562 foreldre med barn i grunnskolen deltok i undersøkelsen som ble gjennomført i 2006 (s. 11). Deler av resultatene fra kapittel 5, Foreldrerolle og kommunikasjon, er spesielt relevante for denne forskningsoppgaven. *NOVA rapporten* (Nordahl, 2000) legger frem resultatene fra en kartleggingsundersøkelse gjennomført i grunnskolen i flere kommuner i tidligere Nordland og Oppland fylke. Rapportene er henholdsvis fra 2008 og 2000, og kan dermed sies å være noe eldre forskning. De fremstår likevel som de rapportene som er mest relevant for dette forskningsprosjektet. Dette vil også være relevant for å se om forventningene har endret seg etter dagens situasjon med Covid-19.

### 2.7.1 Forventninger, medvirkning og makt

I tillegg til i *NOVA rapporten* (2000), gir Nordahl (2015) en sammenslått presentasjon av flere forskningsundersøkelser han har gjort på dette temaet. Han sier blant annet at mye av forskningen viser stort sett entydige konklusjoner: Foreldre er usikre på hva som forventes i samarbeidet (s. 49). Rapportene nevnt i forrige delkapittel, bekrefter også dette: Beck & Vestre (2008) sine funn tilsier at en tredjedel av foreldre er usikre på skolen forventer av dem (s. 81). *NOVA rapporten* (2000) sine funn tilsier at rundt halvparten av foreldre er usikre på hva skolen forventer av dem (s. 44). Basert på blant annet egne erfaringer og syn på skolen, vil alle foreldre ha ulike forventninger til skolen og samarbeidet. Det er her ikke sikkert at det er samsvar mellom foreldrene sine forventninger til skolen og omvendt (Nordahl & Drugli, 2016, s. 20). Samtlige rapporter mener at dette tilsier at en forventningsavklaring er avgjørende for et velfungerende samarbeid (Beck & Vestre, 2008; Nordahl, 2015; Nordahl, 2000; Nordahl & Drugli, 2016). En slik forventningsavklaring kan si noe om hvilken grad av medvirkning foreldre skal



ha, hvordan foreldrene kan følge opp barnet sin opplæring best mulig, hvilke forventninger foreldre har til skolefag og sosial opplæring samt hvilke regler som skal gjelde på skolen. I tillegg er det viktig å avklare hvordan partene mener de kan ha best mulig samarbeid på foreldremøter og utviklingssamtaler (Nordahl & Drugli, 2016, s. 20).

Når det gjelder foreldres medvirkning i samarbeidet, viser funnene at opp mot 45% av foreldre ikke er tilfredsstilt med mengden medbestemmelse. Videre blir bare 10% av foreldrene trukket inn i diskusjoner og drøftinger som angår deres barn sin skolegang. Det er gjort få undersøkelser om medbestemmelse i skole-hjem samarbeid, men ifølge NOVA-rapporten synes det å være liten grad av medbestemmelse innenfor formelle samarbeidsorganer i skolesammenheng (Nordahl, 2000, ss. 15-17). I likhet med forventninger til samarbeidet, har medvirkning i samarbeidet også sammenheng med foreldrenes egen skolegang. Nordahl presenterer funn som sier at foreldre med lavere utdanning har en opplevelse av mer medbestemmelse, enn dem med høy utdanning. Sannsynligvis vil dette ha sammenheng med at foreldre med høy utdanning i mange tilfeller vil ha høyere forventning medbestemmelse. Dermed vil de også i større grad presentere negative vurderinger (s. 56). Videre viser funnene at foreldre opplever mye og relevant informasjon, men for lite medbestemmelse. Dermed kan det, ifølge Nordahl (2000) være vanskelig å se på samarbeidet som partnerskap, fordi makten ligger hos læreren (s. 74). Resultatene fra Beck og Vestre (2008) viser i midlertid at 74% av foreldre føler seg hørt og sett når det kommer til å uttrykke sine meninger og synspunkter. Hele 93% mener de har muligheten til å drøfte det de ønsker med skolen og læreren.

Resultatene fra Beck og Vestre (2008) viser videre at nær halvparten av foreldre har klaget på noe i løpet av barnets skolegang. Halvparten av foreldrene som har klaget, har opplevd at klagen ble hørt. En tredjedel av klagen ble i midlertid bagatellisert eller ikke tatt alvorlig fra skolen sin side, og en fjerdedel av foreldrene opplever en frykt for at klager kan ha negativ påvirkning ovenfor deres barn. En ser sterk sammenheng mellom skolens manglende lydhørhet og foreldres klagefrykt (ss. 46-47).

Nordahl (2015) sier i sin rapport at foreldre har en klar oppfatning av at det er læreren som har makten i forholdet mellom skole og hjem. Han skriver at foreldre uttrykker entydig at læreren og skolen bruker denne makten til å bestemme på de fleste faglige områder (s. 63). I tillegg sitter foreldre igjen med en følelse av lite medbestemmelse på områder som er betydelige for barnas situasjon. Foreldre gir videre uttrykk for at «læreren vet best». Dermed holder foreldre

tilbake på sine kunnskaper og muligheter, samtidig som de tilskriver læreren og skolen mer makt. På den måte vil det foreligge et mindre hensiktsmessig samarbeidsgrunnlag (s. 64). Forskningen viser at skolen og læreren på denne måten opprettholder sin makt, mens foreldrenes situasjon er preget av avmakt.

### *2.7.2 Foreldremedvirkning i grunnskolen*

I tillegg til de to overnevnte rapportene, er stortingsmelding nummer 14 (1997-98) relevant å se på. Selv om meldingen er gammel, er det naturlig å se på denne på grunn av lite annen forskning. I kapittel tre, ble det analysert hvordan skole-hjem samarbeidet fungerer i praksis i, blant annet, Norge. Det ble særlig fokusert på foreldremedvirkning. I resultatene påpeker de også viktigheten av å skille mellom tiltakene som er gjort for å skape et godt samarbeid, og engasjement fra foreldrene. Det ble konkludert med at foreldre i den norske skolen er svært interessert i det som skjer på skolen. Interessen minker derimot dess eldre barnet blir. Videre viser det seg at selv om lærere trodde foreldre er mest opptatt av kunnskapen til barnet. Foreldre er derimot, i likhet med lærere, mest opptatt av elevenes personlige utvikling. Når det kommer til informasjonen skolen gir foreldre, viser ni av ti foreldre at de er fornøyd. Foreldrene som holder minst kontakt med skolen, opplever sjeldnere at skolen lytter til dem, og omvendt (Kunnskapsdepartementet, 1997-98).

Videre ble det skole-hjem samarbeid undersøkt med fokus på barnet. Her kom det frem at muligheten til å drøfte barnets trivsel og utvikling er det viktigste for foreldrene. Foreldrene ønsket også være behjelpelig med å skape et godt miljø i klassen, men ønsker seg bedre tid og mer informasjon om hvordan de kan bidra. Resultatene viser videre at det er foreldremøter og konferanser som tiltrekker seg flest foreldre, men at disse gjerne kunne vært noe mindre lærerstyrt. Uformelle samarbeidsmåter, som telefon og SMS, brukes i langt mindre grad av foreldrene. Fra barnets synsfelt kommer det frem at de er stolte når foreldrene er godt synlig i skolen, men at foreldre sjeldent er synlig nok. I tillegg har de ikke noe imot å være med på foreldrekonferanser, men opplever det av og til som vanskelig å fortelle det de ønsker. Det blir her konkludert med at større engasjement fra hjemmet er mulig dersom det blir fremstilt på en interessant måte for foreldrene. Herunder påpekes det at større ansvar og engasjement fra foreldrene ikke automatisk gjør foreldre mer engasjert i andre aspekter ved barnets opplæring enn skole-hjem samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 1997-98).

## 2.8 Møtet mellom partene

Som nevnt over, finnes den rekke arena for foreldre og lærere å ha kontakt med hverandre. Herunder nevner Nordahl (2015) blant annet det direkte møtet. I følge han, er dette den eneste arenaen som gir en reell mulighet for partene til å snakke om deres opplevelser og erfaringer omkring de ulike delene av samarbeidet. Det direkte møtet, skaper altså muligheten for en reell dialog (s. 110). En slik dialog kan videre skape gjensidig anerkjennelse og bekreftelse, noe samtlige parter i skole-hjem samarbeidet har behov for dersom de ønsker et sterkt fellesskap. Dersom samarbeidet er preget av slik anerkjennelse og bekreftelse, er det også sannsynlig at partene er villige til å strekke seg lengre for å komme til enighet. I møtet med hverandre, kan ofte å hilse, lytte oppmuntre og støtte være tilstrekkelig anerkjennelse og bekreftelse (s. 113).

For å sikre at møtet mellom partene i et skole-hjem samarbeid skal fungere optimalt, vil det være avgjørende med en interesse for den andre partens tidligere erfaringer. Dette gjelder spesielt for lærerne, ettersom at foreldrenes tidligere erfaringer i stor grad vil påvirke deres forventninger til læreren og skolen (Nordahl, 2015, s. 117). Det er også viktig å påpeke at det alltid er elevens beste som skal være fokus i det direkte møtet. Slik vil dialogen legge til rette for en diskusjon om hvordan et godt samarbeid skal beholdes og problemer skal løses (s. 119).

## 2.9 Hva kan foreldre og lærere forvente fra hverandre?

Bæck (2019) problematiserer hvor viktig det er med et godt samarbeid mellom de involverte partene. En av de viktigste forutsetningene for at samarbeidet skal bli godt, er at partene har like forventninger til hverandre. Herunder trekker hun inn at det da forventes at kommunikasjonen er toveis, at det er gjensidig respekt, og at det arbeides mot de samme målene. I tillegg nevnes det at det må skapes en forventningsavklaring over hva relasjonen mellom partene skal innebære (s. 65). Resultatene fra forskningsrapportene presentert i kapittel 2.7 sier lite om hvilke forventninger foreldre og skole faktisk har i møte med hverandre. Heller bekrefter de at foreldre ikke er sikre på hvilke forventninger de kan ha til skolen, eller skolen kan ha til dem. Det finnes i midlertid en rekke ressurser for både skoler og foreldre som sier noe om hva de kan forvente fra hverandre i samarbeidet om barnet.

Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) er en ressurs for foreldre med barn i skolen. De har laget en oversikt som forteller hvilke forventninger foreldre og skolen kan ha mellom seg.

De bekrefter også, som nevnt tidligere, at å ha avklart forventningene til hverandre, gir et lettere samarbeid. Videre presenterer de forventningene foreldre kan ha til skolen. Herunder nevnes å bli møtt med respekt som det viktigste punktet. Det påpekes at det er skolen som er den profesjonelle i samarbeidet, og at foreldre kan forvente at de gir god informasjon om trivsel og læring, inviterer til dialog og gir foreldrene medvirkning og lytter til deres synspunkter. Til gjengjeld skrives det at skolen kan forvente at foreldre informerer om saker som påvirker barnets skolehverdag, respekt for de ansatte, deltagelse på foreldremøter og andre sosiale sammenkomster, hjelpsomhet med skolearbeid, og at de svarer på foreldreundersøkelser og gir tilbakemeldinger der de blir bedt om det (FUG, u.å.).

På "God skole" finnes også en artikkel som forteller om forventninger til hverandre i samarbeidet. Her minnes leseren på at det er foreldrene som har hovedansvaret for barnets opplæring, mens skolen er ansvarlig for å gi et meningsfylt innhold. Videre skriver god skole, slik det står i både læreplanen, opplæringsloven og barneloven, at foreldrene har en opplæringsplikt ovenfor barnet. Foreldre kan dermed fra sin side forvente å få innsikt, bli involvert, bli gitt relevant informasjon og kunne påvirke de forholdene som påvirker deres barn. Fra skolen sin side, skriver god skole at det forventes deltagelse i samarbeidet, oppfølging av avtaler og initiativ til kontakt (God skole, u.å.).

I tillegg presenterer Nordahl (2015) en samlet oversikt over hvilke forventninger foreldrene rettmessig kan stille til skolen og læreren. Herunder poengterer Nordahl også at noen av punktene han tar opp ikke er rettigheter i juridisk forstand, men forpliktelser som stilles til skolen. Nordahl tar opp elevers rettigheter som for eksempel at undervisningen ikke skal avvike fra opplæringsloven og læreplanen, og at den skal tilpasses eleven ut i fra dens forutsetninger. Videre presenteres opplæringsloven paragraf 9a, som sier at barnet har rett på et godt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre presiseres det at den norske skolen er gratis. Altså kan foreldre forvente at skolen stiller med alt nødvendig utstyr som kreves for å delta i undervisningen. Avslutningsvis tas det opp at foreldrene har rett på informasjon om hva som foregår på skolen, slik at de har mulighet til medbestemmelse ovenfor barnet deres. Herunder tar det også opp at elever med særskilte behov har krav spesialundervisning og sakkyndig vurdering av PP-tjenesten (s. 108).

Nordahl (2015) kommenterer også på at samarbeidet ikke vil være gjensidig, dersom det bare er foreldrene som rettmessig kan stille forventninger til samarbeidet. Derfor presenterer kan

også en rekke forventninger skolen kan stille til foreldre. Disse er derimot lite forplantet i lovverket, men forpliktelser forventet av foreldre med barn i skolen, da forventningene som presenteres er avgjørende for å gi barnet den beste læringssituasjonen. Herunder blir det synliggjort at partene ikke bare kan ha forventninger til hverandre, men også til seg selv dersom de ønsker et optimalt samarbeid. Videre legges det i stor grad fokus på at det er foreldrene som har hovedansvaret for at barnet har mulighet til å få den opplæringen det har rett på. For at barnet skal få oppfylt kravet om opplæring er det også avgjørende at foreldrene viser interesse for skolegangen, sørger for at nødvendig utstyr er med i sekken og hjelper med lekser og lignende. Herunder poengteres det at foreldrene har et ansvar for å delta aktivt i samarbeidet, på alle nivå. Nordahl skriver i tillegg at foreldre må se barnet sitt som en del av fellesskapet, og forsøke å ikke sette det foran andre barn. Foreldrene skal også følge opp avtaler de har gjort med skolen og gi nødvendig informasjon om barnet som kan påvirke skolehverdagen (s. 109). Alle overnevnte forventninger vil ha innvirkning på hvor godt samarbeidet fungerer.

Avslutningsvis er også forventningsavklaringer i stor grad brukt for å presentere forventninger skolen og læreren har til hverandre. Gjensidig respekt, et profesjonelt samarbeid, deltagelse og kommunikasjon er, i likhet med overnevnte punkter, hovedpunktene her. Det fremstår altså som at forventningene er relativt enstydig på tvers av ressurser.

## 3 Metode

Dette kapittelet skal blant annet presentere hvilke metoder og prosesser som er brukt for å besvare problemstillingen. Kapittelet er tredelt, og begynner med å presentere forskningsdesignet. Dernest vil kapittelet se på analyseprosessen. Avslutningsvis vil det diskutere forskningsetikken knyttet til denne oppgaven.

### 3.1 Forskningsdesign

#### *3.1.1 Kvalitativ metode*

I forskning, skilles det vanligvis mellom to typer metoder: Kvalitative og kvantitative. Generelt er kvantitative metoder mindre fleksible enn de kvalitative. Eksempler er spørreskjema og surveyer hvor alle blir stilt samme spørsmål, i samme rekkefølge og med samme svaralternativer. Dette gjør det lett å sammenligne svarene. Denne forskningsoppgaven benytter seg imidlertid

av en kvalitativ metode. Observasjon, intervju, samt analyse av foreliggende tekster, lyd- eller videoopptak er alle eksempler på kvalitative metoder. Et viktig mål med kvalitative metoder er å skape en forståelse av sosiale fenomener. I dette tilfellet var det sosiale fenomenet som skulle undersøkes, hvilke forventninger lærere og foreldre har til samarbeidet mellom dem. En kvalitativ metode er fleksible, og vil i dette tilfellet åpne godt for tilpasninger mellom forsker og deltaker. Spørsmålene er åpne og måten de stilles på kan tilpasses hver deltaker. I motsetning til ved kvantitative metoder, vil en kvalitativ metode kunne gi mer utfyllende svar, ettersom at forskeren har mulighet til å tilpasse neste spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17; Thagaard, 2018, ss. 12-13).

En kvalitativ tilnærming til forskningsprosjektet vil danne et grunnlag for et dypdykk i det sosiale fenomenet som skal undersøkes. Spesielt er kvalitative metoder egent dersom det skal analyseres personlige eller sensitive emner (Thagaard, 2018, s. 13). Forventninger i skole-hjem samarbeid kan regnes som et personlig emne for alle foreldre med barn i skolen. I tillegg vil det være sensitivt for både lærere og foreldre som har hatt negative erfaringer i samarbeidet. En kvalitativ tilnærming er valgt med bakgrunn i problemstillingen. En slik tilnærming vil her være mest hensiktsmessig fordi den er mer fleksibel og åpner for bedre tilpassing til hvert intervjuobjekt, og mer utfyllende svar enn en kvantitativ tilnærming ville gjort.

### *3.1.2 Kvalitative forskningsintervju*

Innenfor kvalitativ forskning, er intervju den mest benyttede måten å innhente data på. Kvalitative forskningsintervju egnet seg særlig godt for dette forskningsprosjektet, da målet var å få innsikt i personers tanker og erfaringer om et spesifikt emne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77; Thagaard, 2018, s. 90).

Både Thagaard (2018) og Christoffersen & Johannessen (2012) påpeker at intervju kategoriseres ut fra graden av struktur: Fra ustrukturert til strukturert. Et ustrukturert intervju vil oppfattes som en samtale mellom forsker og informanten, og informanten kan selv bringe opp tema i løpet av intervjuet. Spørsmålene er i slike intervju ikke fastsatt i en bestemt rekkefølge, og vil sannsynligvis variere fra informant til informant. Fordelen med slike intervju er at informantens svar kan følges opp, og utdypes. Tema som forskeren ikke tidligere hadde tenkt på, kan da komme opp. Det er samtidig viktig å være oppmerksom på at ustrukturerte intervju i større grad åpner for at forskeren kan påvirke informantens svar, enn det et mer strukturert intervju gjør

(Thagaard, 2018, s. 91; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). På den andre siden av skalaen, finner en strukturerte intervju. Slike intervju har fastsatte spørsmål i bestemt rekkefølge, men informanten har fremdeles mulighet til å formulere svarene sine fritt. Forskeren vil også ha mindre mulighet til å påvirke svarene slik som i ustrukturerte intervju, og metoden er generelt mindre fleksibel. Analysearbeidet er derimot vesentlig lettere, og svarene er lettere å sammenligne på tvers av informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79; Thagaard, 2018, s. 92).

Denne forskningsoppgaven benyttet seg av en kombinasjon av de overnevnte gradene av struktur: Semistrukturert intervju av enkeltpersoner. Et semistrukturert intervju har en intervjuguide som utgangspunkt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Temaene og spørsmålene er altså i hovedsak fastslått på forhånd, men kan stilles i den rekkefølgen som passer samtalen best. På den måten kunne jeg som forsker følge informantenes fortellinger, samtidig som jeg førte samtalen i en retning som kunne svare på problemstillingen for oppgaven. Dette ble gjort ved å, blant annet, inkludere tema som ikke var bestemt på forhånd (Thagaard, 2018, s. 92).

### *3.1.3 Intervjuguide*

Formålet med en intervjuguide, er ifølge Thagaard (2018) å kunne stille relevante spørsmål og å være fleksibel ovenfor de svarene informantene gir (s. 96). Det er viktig at spørsmålene som stilles oppmuntrer informanten til å gi relevante og konkrete svar. Thagaard (2018) deler videre spørsmålene inn i tre kategorier; hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober. Hovedspørsmål skal være rettet mot informanten, og skal i all hovedsak sørge for at vedkommende får presentert sine erfaringer og synspunkter rundt de temaene som tas opp i spørsmålene. Oppfølgingsspørsmål stilles som regel etter et hovedspørsmål. Målet med disse er å få informanten til å svare mer utfyllende om gjeldende tema. De egner seg godt for de informantene som ikke snakker like åpent som forskeren ønsker, da de inviterer informanten til å utdype sine svar (s. 96). Eksempelvis er «Kan du si mer om ...» og «Hva mener du med ...» vanlige oppfølgings-spørsmål. Jo mer konkrete svar forskeren får fra informanten, desto bedre inntrykk får en av dens erfaringer. Målet med å anvende prober er å skape flyt i samtalen, og vise interesse ovenfor informanten. Det kan være et «ja», «hm» eller et nikk, men felles for dem er at de skal gi positiv respons til informanten. De skal oppmuntre informanten til å fortsette å snakke om et tema, men kan også oppfordre dem til å ta samtalen videre (s. 97).

I begynnelsen av arbeidet med å utforme en intervjuguide, ble alle temaene som opplevdes relevant for å kunne svare på forskningsspørsmålet, skrevet ned. Spørsmålene ble herfra utformet gjennom å tenke over hva som best kan svare på problemstillingen. I tillegg fremstod det som viktig at de skulle ha noe bakgrunn i teorien tilhørende temaet. De første spørsmålene i intervjuguiden er omtalt som faktaspørsmål. Slike spørsmål er valgt innledningsvis for å ufarliggjøre situasjonen ovenfor informanten, samt skape en god relasjon og tillitt mellom forsker og informant. Videre benyttes introduksjonsspørsmål, som i dette tilfellet er blant annet «hvor mye erfaring har du med skole-hjem samarbeid?». Dette blir gjort for å rette informanten sin oppmerksomhet mot temaet forskeren ønsker å snakke om (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Dernest vil intervjuet sin hoveddel ta plass, og hovedspørsmålene vil bli stilt. Oppfølgingsspørsmålene varierer fra informant til informant, og var derfor ikke tatt med i intervjuguiden som ble sendt ut i forkant. Her ble det fokusert på å stille åpne spørsmål, slik at informantene fritt kan presentere egne erfaringer og synspunkter. Thagaard (2018) vektlegger viktigheten av åpne spørsmål når intervjuet har som mål å informere om autentiske erfaringer. Dette er fordi svar ofte vil bli begrenset ved ledende spørsmål. Ved ledende spørsmål vil intervjuet bli ledet i en retning som skaper en forventning over hvordan informanten skal svare, og svarene vil dermed ikke være helt autentiske. Samtidig ble det også fokusert på følge opp generelle spørsmål, ved å be dem utdype spesielle hendelser. Denne kombinasjonen gir mulighet til å forstå informantene sine svar sett i lys av dens konkrete erfaringer (s. 98).

For å avslutte intervjuet, ble informantene informert om at det var to spørsmål igjen. Å begynne en avslutning slik, er ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) en fin måte å forberede informanten på at intervjuet skal rundes av. Avslutningsvis ble det også lagt fokus på å oppklare eventuelle uklarheter, og besvare eventuelle spørsmål eller kommentarer informanten måtte ha (s. 81).

### *3.1.4 Informanter og gjennomføring av intervju*

#### *Studiens informanter*

I forbindelse med datainnsamling, ble det gjennomført fem ulike intervjuer. Det ble intervjuet to lærere, og tre foreldre. Aldersspennet på informantene var mellom 38 og 48 år. Lærerne er anonymisert, og gitt bokstavene A og B fremfor ekte navn. Lærer A er utdannet faglærer, og har siden bygget på med PPU. Hun har videre arbeidet 22 år i grunnskolen, alle årene på samme



skole. Lærer B har jobbet i skolen i 16 år, og er utdannet grunnskolelærer. Når det gjelder foreldrene, er de også anonymisert, og gitt kallenavnene forelder A, B og C. Alle foreldrene har tre barn, hvorav samtlige intervjuer gjelder yngste barn. Forelder A sitt barn går på en middels stor skole, i 7. Klasse. Skolen har klasser på rundt 30 elever. Forelder B sitt barn går på en svært liten skole, i 6. Klasse. Det er delt inn i to klasser: en for småtrinnet og en for mellomtrinnet. Forelder C sitt barn går på en stor baseskole, med opp mot 40 elever i hver base. Barnet går i 7. klasse. Klasse- og skolestørrelse kan ha innvirkning på deres erfaringer.

### *Formell og reell tilgang*

Før informanter ble valgt, tenkte jeg igjennom hvilken målgruppe som var aktuell for å svare på problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Problemstillingen er relatert til samarbeidet mellom skole og hjem, sett fra både et lærer- og foreldreperspektiv. Dermed trengs det informanter fra begge partiene i skole-hjem samarbeidet.

Etter at målgruppen var bestemt, måtte det gjøres et utvalg av aktuelle informanter. Dette ble gjort gjennom et strategisk utvalg, også kalt snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Snøballmetoden baserer seg på at en som forsker velger de informantene som har den kvalifikasjonen eller de egenskapene som problemstillingen søker. Fordelen med denne utvelgelsesmetoden, er at forskeren kan rekruttere flere informanter underveis gjennom informasjon som blir tilgjengelig tidlig i utvelgingsprosessen. Dermed kan også utvalget styrkes for å bedre forståelsen av de problemene som søkes (Thagaard, 2018, s. 55).

Utvelgingen av informanter startet ved å kontakte en lærer jeg har bekjentskap til gjennom vikarjobbing. Denne kollegaen fungerte som en døråpner, ved at kontaktinformasjonen min ble delt ut, sammen med informasjon om forskningsprosjektet til de lærerne kollegaen mente var relevant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). En informant viste innen kort tid interesse for å delta, og det ble avtalt sted og tid for intervju. Underveis i et intervju ble jeg i tillegg tipset om en til lærer jeg burde snakket med. På den måten sikret jeg meg to informanter. Informantene jobber ikke på samme skole i dag, men har tidligere vert kollegaer.

Utvelgelse av foreldreinformanter startet på samme måte. En bekjent med barn i barneskolen ble kontaktet, og spurt om å dele ut informasjonsskriv og kontaktinformasjon til relevante kandidater. Det ble sendt ut til seks forskjellige foreldre, hvor tre foreldre meldte interesse. På

grunn av tidsbegrensninger og sommerferie var det mest aktuelt å benytte mitt sosiale nettverk for å finne foreldreinformanter. Hvorfor ikke fler foreldre viste interesse er vanskelig å si noe om. Temaet for forskningsprosjektet kan for noen oppleves sensitivt, og derfor kan noen foreldre av praktiske og emosjonelle årsaker ønske å ikke delta (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53; Thagaard, 2018, ss. 54-55; Johnsen, 2018). En annen mulig årsak, er at foreldre ikke føler at de har nok kunnskap om temaet til å svare utfyllende i intervjuet.

I følge Christoffersen og Johannessen (2012), finnes det ikke en fasit på hvor mange informanter en bør ha, og varierer ut i fra hva som skal undersøkes, tid og ressurser. Fordi funnene fra intervjuene gav tilstrekkelig informasjon til å besvare forskningsspørsmålet, valgte jeg å anse grenseverdien som nådd. Grenseverdien nås når det ikke lengre er hensiktsmessig å innhente mer data, eller tid og ressurser er brukt opp (s. 49).

### 3.2 Analyseprosessen – en fortolkende studie

Målet med en kvalitativ studie, er å utvikle en forståelse av fenomenene som blir studert. Denne kvalitative studien kan knyttes til de fortolkende studiene fenomenologi og hermeneutikk. Slike studier danner grunnlaget for den forståelsen som skapes gjennom forskningsprosessen. Resultatet skal altså ikke alene beskrive, men også tolke de analyserte fenomenene (Christensen & Thorsen, 2016, s. 19; Thagaard, 2018, s. 20).

Den fenomenologiske tilnærmingen denne oppgaven har, betyr at menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen skal utforskes og beskrives av forskeren (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Forskeren skal forsøke å oppnå en dypere forståelse av informantenes erfaringer. Forskeren forsøker å sentrere interessen rundt fenomenene slik de oppleves av informanten, mens ytre påvirkninger holdes vekke. I den sammenhengen er det relevant å nevne at forskeren sine egne erfaringer kan skape et utgangspunkt for forskningen, og at det hele bygger på en antagelse om at realiteten er slik informantene oppfatter den (Thagaard, 2018, s. 37). I denne studien kommer den fenomenologiske tilnærmingen til syne i arbeidet med analysen. I tillegg gjenspeiles den i forskningsspørsmålet, ved at informanters meninger og erfaringer blir etterspurt.

I likhet med fenomenologiske studier, er hermeneutiske studier også fortolkende, og opptatt av menneskers erfaringer og forståelser av visse fenomener. Hermeneutikken skiller seg derimot

ut ved at informantene sine utsagn tolkes med utgangspunkt i måten forskeren forstår fenomenet på. Altså vektlegger den i større grad forskeren sin forforståelse. I tillegg vil en hermeneutisk tilnærming legge fokus på å få en dypere forståelse av informantenes utsagn enn det som først kommer til syne (Thagaard, 2018, s. 38). Den hermeneutiske tilnærmingen vises i studien gjennom at forskeren sin forforståelse og erfaringer med temaet synes flere steder. Forforståelsen og erfaringene er også med på å skape en mer inngående forståelse av samarbeidet mellom skole og hjem i arbeidet med tolkningen og analysen.

Christoffersen og Johannessen (2012) sin metode for analyse og rapportering er utgangspunkt for bearbeidingen av datamaterialet i denne studien. Dette ble valgt fordi denne metoden passer fint når målet er å analysere meningsinnholdet i datamaterialet. Det presenteres fire steg i arbeidet med å analysere meningsinnhold (s. 100). Tre av disse vil bli presentert i de følgende avsnittene, sammen med eksempler fra dataen til denne studien.

Det første steget er helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold. Her letes det gjennom hele datamaterialet etter temaer som kan gi et helhetsinntrykk av funnene. Detaljer blir ikke fokusert på. Thagaard, (2018) vektlegger at denne delen av analysen skal føre frem til en sammenfatning av datamaterialet, med mål å finne innholdets mening. I dette steget av analysen skal også informasjon som ikke er relevant fjernes, og svarene til informantene skal komprimeres (s. 101). I det første steget av analysen, arbeidet jeg meg frem til fire tema som skal analyseres: Kjennetegn og viktigheten av et godt samarbeid, forventninger/opplevelsen av samarbeidet, erfaringer i samarbeidet og samarbeidet under koronapandemien. Herunder ble det også arbeidet med å komprimere svarene til informantene, ved å fjerne fyllord, irrelevante utsagn og opphold i samtalen.

Det andre steget er koder, kategorier og begreper. Her er målet å finne de meningsbærende elementene i dataen. Det er imidlertid viktig å skille koding fra analysering. Koding skjer ved at forskeren systematisk går igjennom dataen, og identifiserer deler som er relevant for temaene funnet i forrige steg av analysen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). I arbeidet med å kode dataen innsamlet til denne oppgaven, ble temaene gitt tallene en til fire. Videre ble lærere gitt kallenavn Lærer A og B og foreldrene Forelder A, B og C. Da en lærer sa noe som var relevant til kjennetegn og viktigheten av et godt samarbeid, ble dette for eksempel markert som 1LA (lærer A) i margin. I likhet, dersom en forelder sa noe relatert til sine erfaringer, ble dette markert i margin som 3FB (lærer B). Både hele avsnitt, men også små setninger ble markert på

ulike steder i dataene. Å kode dataen på denne måten gjorde det lettere å navigere samt å slå sammen ulike deler av intervjuet som handlet om det samme temaet. Kodingen fungerte altså som en kategorisering av datamaterialet.

Kondensering er den tredje fasen, og skal abstrahere meningsinnholdet med utgangspunkt i koden. Her trekker forskeren ut den dataen som er kodet, altså den meningsbærende dataen. For å gjøre dataen mest mulig oversiktlig, ble det i fase tre utarbeidet en tabell (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 104). Hvert av temaene ble satt opp i en kolonne, og kodene ble brukt til å fylle inn relevante utsagn i kolonnen under. For oversikt, blir det under presentert et eksempel på hvordan datamaterialet ble bearbeidet. Hvor kodene ble plassert, finnes i marginen på det transkriberte intervjuet, og er derfor ikke synlig her.

Kjennetegn og viktigheten av et godt samarbeid				
1LA	1LB	1FA	1FB	1FC
For meg, er godt skole-hjem samarbeid en god dialog mellom foreldre, skole og elever, og at dialogen skal være velbegrunnet, eller med utgangspunkt i de faglige og sosiale forholdene til eleven. (...)	Jeg mener det er viktig at det ikke skal bli for mye dialog. (...) For meg kjennetegner et godt samarbeid at min profesjonalitet blir bevart.	Lav terskel for kontakt begge veier. At skolen gir nødvendig informasjon til oss foreldre, men også at vi informerer skolen om ting som kan påvirke barnas skolehverdag.	God og gjensidig kommunikasjon.	Lytte til foreldre, informere saklig, at alle blir sett og hørt og får samme muligheter

### 3.3 Forskningsetikk

Thagaard (2018) tar opp en rekke etiske utfordringer ved kvalitative forskningsintervjuer. Utgangspunktet for et intervju, er at alle informantene har gitt et informert samtykke til å delta i undersøkelsen. Dataen er imidlertid basert på forskerens forståelse av det som sies, inntrykket av intervjuforløpet, samt informantens kroppsspråk, holdning og tonefall. Som følger av dette,

er det begrenset hvor mye informasjon som kan og bør gis ut på forhånd. Derfor påpekes viktigheten av at intervjuene blir gjennomført på en etisk korrekt måte. Forskeren sitt etiske ansvar gjelder både under intervjusituasjonen og bruken av dataen (s. 114).

### *3.3.1 Ivaretagelse av informantene*

Underveis i intervjuet er det særlig viktig å ha respekt for informantene sitt privatliv. Forskeren må velge spørsmål som ikke er for personlige eller nærgående, men som likevel svarer på problemstillingen. Stiller ikke forskeren de rette spørsmålene, risikerer informanten å dele informasjon vedkommende ikke egentlig ønsket å dele. Også for god kontakt mellom forsker og informant kan virke førende for informanten, og samme resultat risikeres (Thagaard, 2018, s. 115).

I forskerrollen, er det ikke etisk forsvarlig å provosere informantenes selvforståelse på noen måte. Selv om informanten har signert en kontrakt, hvor vedkommende godtar å svare på spørsmål, har vedkommende ikke gitt samtykke til å bli konfrontert med forskeren sin tolkning av svarene. Dermed er det viktig at forskeren kontinuerlig, også i analyseprosessen, respekterer informantens vurderinger, motiver og forståelse av situasjonen (Thagaard, 2018, s. 115).

Verbale og nonverbale budskap fra informanten kan være et annet etisk dilemma. For eksempel kan stemmeleie og holdning gi forskeren et annet inntrykk enn det som blir sagt med ord. Igjen vil kontrakten mellom informant og forsker, som forteller hva som er gitt samtykke til, være viktig. Den har ikke gitt godkjenning til å tolke svarene ut i fra holdning og stemmeleie (Thagaard, 2018, s. 115).

Thagaard (2018) presiserer at forskeren alltid skal respektere menneskeverdet. Herunder påpekes viktigheten av å ivareta informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. Kontakten som kan oppstå mellom informanten og forskeren stiller krav til forskerens etiske ansvar. Det etiske ansvaret er altså viktig, og et informasjonsskriv fra forsker til informantene var med på å sikre deres ivaretagelse. Blant annet forklarer informasjonsskrivet at informantene har mulighet til å trekke seg fra studien når som helst, uten begrunnelse (s. 23).

Forskningsprosjektet må ta utgangspunkt i at forskeren har deltakernes informerte samtykke til å delta. Dette samtykket skal være fritt, informert og gitt uttrykk for. For å opprettholde respekten ovenfor selvbestemmelse i eget liv, og retten til å ha kontroll på hvilke opplysninger av seg selv som deles med andre, er prinsippet om informert samtykke særlig viktig. Det frie samtykket vil si at det er gitt uten press utenfra. At det er informert, betyr at informantene er klar over hva deltakelsen innebærer. For å best mulig sikre et informert samtykke, ble informantene tilsendt et informasjonsskriv da de takket ja til å delta i forskningsprosjektet. Informasjonsskrivet beskriver og forklarer hva forskningsprosjektet handler om, og hvordan intervjuet skulle foregå. Som forsker er det her også viktig å være oppmerksom på at det er vanskelig å gi ut fullstendig informasjon om hva deltakelsen vil innebære, fordi at resultatene på det tidspunktet ikke er klar (Thagaard, 2018, s. 24). Herunder er det relevant å nevne at informantene ofte har kjennskap til den yrkesgruppen forskeren arbeider i. Slik kjennskap kan påvirke intervjuet, ved at informanten tror forskeren kan bidra mer i samtalen enn det som intervjusituasjonen egentlig tilsier. I tillegg har ikke alltid forskeren den kompetansen som kreves for å gå dypere inn i en samtale. Det er derfor igjen viktig at formålet med intervjuet blir presentert for informantene gjennom et informasjonsskriv, slik at de vet hva forskeren kan tilby (Thagaard, 2018, s. 106).

### *3.3.2 Konfidensialitet*

I tillegg til det etiske ansvaret forskeren har rundt ivaretagelse av informantene, er også konfidensialitet relevant når det kommer til forskerens etiske ansvar. Forskeren er pliktet å behandle personlige opplysninger konfidensielt. Disse opplysningene skal ikke kunne spores tilbake til personene, og det som publiseres skal være anonymisert. Konfidensialitet gjelder altså både informantenes anonymisering, og forsvarlig datalagring (Thagaard, 2018, s 24). I denne studien skrev informantene under på informasjonsskrivet før intervjuet. For å sikre anonymitet ble signatur kun gitt på papir, og ikke lagret sammen med opptaket fra intervjuet. I intervjuet ble informantene gitt en bokstav, A, B, C eller D, slik at navn ikke skulle være nødvendig. Det transkriberte intervjuet ble også kodet for at informantene skulle forbli anonym. Kodene ble oppbevart adskilt fra signaturene og intervjuene. Slik ble det sikret at identifiserbare opplysninger ble lagret på en forsvarlig måte.

Under konfidensialitet er det relevant å nevne betydningen anonymisering har på leseren. Anonymisering av resultatene kan bidra til at leseren sin oppmerksomhet rettes mot det sosiale fenomenet som undersøkes, heller enn at resultatene forstås ut fra informantene (Thagaard, 2018, s. 25).

### *3.3.3 Forskerens posisjon*

Et annet etisk dilemma innenfor kvalitative intervju, er om informantene forteller det de tror forskeren ønsker å høre. I forsøket på å unngå dette, er det viktig å møte dem med et åpent sinn, og i størst mulig grad unngå at egne verdier kommer til syne. Altså skal ikke informantene påvirkes til å svare ut i fra forskeren sine tanker og verdier. Samtidig er det sannsynlig at intervjuet blir påvirket av det forholdet som oppstår mellom forsker og informant, og forskeren må reflektere over samspillet som finner sted. I tillegg må forskeren være bevisst på måten informanten presenterer seg på. Informanten kan enten presentere seg selv på en gunstig måte ovenfor forskeren, med ønske om å gjøre et godt inntrykk, eller så kan informanten presentere sine vanskeligheter i håp om å belyse disse (Thagaard, 2018, s. 109).

I intervjuene ble det dermed lagt fokus på å holde en åpen og aksepterende, men likevel profesjonell innstilling. Likedan ble forskerens mimikk forsøkt og holdt vennlig og naturlig. Ved å møte informantene slik, var håpet at de skulle fortelle om sine erfaringer uten at de ble fortalt slik de trodde forskeren ønsket å høre de. At forskeren forsøker å møte informantene og skape en følelse av ivaretagelse ovenfor dem, oppleves som viktig da temaet for oppgaven kan oppleves som vanskelig ovenfor noen.

### *3.3.4 Reliabelt og validitet*

Reliabilitet omhandler hvor pålitelig og nøyaktig forskningsdataen er. Hvilken data som brukes, hvordan den samles inn på og hvordan den bearbeides er ting som avgjør forskningens reliabilitet. I følge Christoffersen og Johannessen (2012), finnes det ulike måter å teste reliabiliteten til forskningen. En måte er at flere forskere undersøker samme fenomen. Dersom resultatene er tilsvarende hverandre, tyder det på høy reliabilitet. Grunnet prosjektets begrensede størrelse og varighet, ble ikke vurdert å gjøre dette.

For å overbevise leserne om at forskningen er reliabel, må også forskeren presentere en konkret og spesifikk beskrivelse av de fremgangsmåtene som blir benyttet for å utvikle data. Silverman (2014) skriver at reliabiliteten kan styrkes ved at forskningsprosessen gjøres transparent. Det vil si at forskeren presenterer de strategiene og analysemetodene som er brukt (s. 84). I denne oppgaven, er dette presentert i kapittel 3.2. Ved å synliggjøre strategier og analysemetoder for leseren, åpnes det for at leseren selv kan vurdere forskningens reliabilitet trinn for trinn. I tillegg er det relevant å se på forskerens teoretiske ståsted, og hvordan dette kan påvirke tolkningene (Thagaard, 2018, ss. 187-188). Selv om jeg er utdannet lærer, har jeg bare jobbet som vikar ved siden av studie. Mine erfaringer som vikar vil nok påvirke tolkningene fra intervjuene annerledes enn en lærer som har jobbet lengre i skolen.

Mens reliabilitet handler om hvor pålitelig og nøyaktig dataen er, knyttes validitet opp til forskningens resultater og tolkningen av dataen. I forhold til kvalitativ forskning handler validitet om gyldigheten til de tolkningene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Christoffersen og Johannessen (2012) presenterer herunder begrepet begrepsvaliditet. Denne formen for validitet handler om forskeren sin relasjon til fenomenet som skal undersøkes, og de dataene den har (s. 24). Det bør ifølge Thagaard (2018) tydelig legges frem på hvilket grunnlag dataen er tolket og analysert fører frem til konklusjonene som blir presentert (s. 189). All data i denne studien er samlet og tolket av undertegnede alene. Ved å gjøre begge deler selv, åpner jeg for å få en dypere forståelse av tolkningene som finner sted. En svakhet ved dette er at ingen har kvalitetssikret de dataene som er innhentet, eller tolkningene som er gjort. Gjennom arbeidet har det vært fokusert på hvordan egen forforståelse kan påvirke resultatene. Fordi jeg ikke har jobbet så mye i skolen, kan gjøre det vanskeligere å få med detaljer foreldre eller lærere kommer med. Det kan derimot bidra til en mer nøytral tolkning fordi mine egne erfaringer ikke påvirker tolkningen.

## 4 Resultater

Dette kapitlet skal presentere de funnene som er gjort ut i fra datainnsamlingen. Hensikten med det er å besvare forskningsspørsmålet. For oversikt, er kapitlet delt i to: ett delkapittel for foreldreintervjuene og ett for lærerintervjuene. Disse to delkapitlene er videre delt inn i fire: Kjennetegn og viktigheten av et godt samarbeid, forventninger i samarbeidet, erfaringer i samarbeidet og samarbeidet under koronapandemien.



## 4.1 Funn fra foreldreintervju

### *4.1.1 Kjennetegn og viktigheten av et godt samarbeid*

Foreldrene har tydelig tanker om hva et godt skole-hjem samarbeid innebærer. Samtlige forteller at kommunikasjonen mellom de involverte partene står høyest på listen. I tillegg nevnes viktigheten av at det er lav terskel for å ta kontakt, både fra hjemmet og læreren sin side. Herunder nevner blant annet forelder A hvor viktig det er at alle parter gir og gis informasjon om ting som påvirker skolehverdagen til barnet. Forelder C nevner også viktigheten av at spørsmål blir besvart med respekt og på en ok måte, for å sikre målet med samarbeidet: barnets sosiale trivsel og læring. I tillegg nevnes det av samtlige foreldre at samarbeidet oppleves som lettere når partene oppleves som partnere. Også viktigheten av å vise interesse og være involvert som forelder vektlegges av foreldrene: stille på foreldremøter, hjelpe med lekser og jobbe med tilbakemeldingene skolen gir.

Videre i intervjuet ble foreldrene spurt om betydningen av skole-hjem samarbeidet. Forelder A var tydelig på at et godt samarbeid opplevdes som viktig for å kunne gi barnet best mulige forutsetninger for å lære. I tillegg gav også foreldrene uttrykk for at samarbeidet har god påvirkning på elevens sosiale ferdigheter og utvikling, i tillegg til dets relasjon til læreren.

Felles for forelder A og B er at kommunikasjonen som gis i hovedsak kommer via foreldremøter eller utviklingssamtaler. En sjelden gang opplever de å få epost. Forelder C forteller derimot at mesteparten av kommunikasjonen foregår via Facebook Messenger eller telefonsamtaler. Forelder A har ikke nummeret til læreren, mens forelder B har nummeret, men bruker det sjeldent til å kommunisere da læreren gav uttrykk for at det bare var til nødstillfeller.

### *4.1.2 Forventninger i samarbeidet*

Etter å ha avklart hva foreldrene mener et godt samarbeid innebærer og betyr, ble de spurt om hvilke forventninger skolen hadde i møte med dem.

*Jeg er klar over at det forventes at vi følger opp barnet med tanke på lekser og oppførsel, og at vi stiller på foreldremøter og sånt (forelder A).*

*Skolen ønsker beskjed på eventuelle utfordringer og forventer at vi kommuniserer positivt om reglene de har på skolen, enten vi er enig i dem eller ikke. Og så oppfølging av lekser, da (Forelder B).*

*Jeg tror de forventer at vi følger med på lekser, sørger for at nødvendig utstyr er med i sekken, at vi snakker med barnet om hvordan skolehverdagen fungerer, og at vi oppfordrer til at barna skal være høflig og snill med de andre på skolen (forelder C).*

Foreldrene gir uttrykk av at de ikke er sikker på alt som forventes av dem. Det eneste gjennomgående temaet som ble tatt opp, er oppfølging av lekser. Under denne delen av intervjuet ble foreldrene også spurt om hvilke forventninger de har i møte med skolen, og om de gir uttrykk for disse. Det er stort sett de samme forventningene som listes opp av foreldrene; at ønsker blir respektert, at læreren tar opp det som angår barnet selv om det kan omhandle et sensitivt eller ubehagelig tema, lav tekstel for å ta kontakt begge veier.

Samtlige av foreldrene sier at de naturligvis gir uttrykk for sine forventninger. Det kommer frem at hovedårsaken til dette er ønsket om at barnet skal ha det best mulig både med tanke på det faglige og det sosiale. Selv om foreldrene gir uttrykk for at de tør å presentere sine meninger i møte med læreren og skolen, forteller de til at de ikke alltid føler seg hørt. Forelder B forteller at det oppleves som vanskelig å få bekreftelse og gjennomslag på ønskene og kommentarene sine. Forelder A forteller at forventningene i stor grad, men ikke alltid, blir tatt hensyn til. Hun reflekterer imidlertid rundt dette, og konkluderer med at hennes ideer og ønsker som forelder kanskje er vanskeligere å gjennomføre enn hun tror. Hun sier videre at av alt som skjer på skolen i løpet av en dag, så er det mye hun ikke får innsikt i, eller har forutsetninger for å forstå. Samtlige av foreldrene forteller også at når de uttrykker sine forventninger, og disse ikke får gjennomslag, så er det lett å glemme at det ikke bare er deres barn i klassen.

Avslutningsvis i denne delen av intervjuet, ble det stilt spørsmål om informasjon rundt hvilke forventninger partene i skole-hjem samarbeidet kan og bør ha til hverandre var tilgjengelig for dem. Den eneste informasjonen foreldrene er informert om ble gitt på foreldremøter. Forelder C er godt fornøyd med denne informasjonen, og forteller at læreren oppfordret til en åpen debatt om hvilke forventninger som var rimelig å ha i forholdet mellom hjem og skole. Her ble det også diskutert hvilke forventninger hjemmene kunne og burde ha hos seg selv, og i møte med andre hjem. Forelder A og B er ikke like fornøyd med informasjonen. Forelder A opplever vag

informasjon, med liten mulighet til spørsmål. Forelder B sier at storparten av forventningene ble avklart i skolens reglement som de ble tilsendt og måtte signere. Dermed var det også der lite drøftingsmuligheter. Ingen av foreldrene vet hvor de selv kan finne informasjon om forventinger i samarbeidet mellom hjem og skole.

#### *4.1.3 Erfaringer i samarbeidet*

Foreldres erfaringer oppleves som relevant å se på, da de kan påvirke forventningene til læreren og skolen. Foreldrene som ble intervjuet har til dels like erfaringer med samarbeidet, men det finnes noen forskjeller også.

Forelder A og B har, for barnet de er intervjuet om, dårlige erfaringer med skole-hjem samarbeid. Barna deres har henholdsvis Tourettes med ADHD, og ADHD. Begge foreldrene har opplevd at lærerne ikke hører på deres ønsker, og gir ut lite informasjon på hvorfor valgene som er tatt ovenfor barnet deres er tatt. Samtlige ble også avfeid av skolen og lærerne ved ønske om utredning. De valgte begge å gå til fastlegen for utredning, da de opplevde at skolen ikke ville utrede dem. Det opplevdes, for dem, som vanskelig og negativt for samarbeidet, da lærerne og skolene ikke ønsket at dette skulle bli gjort.

Forelder C sin erfaring er imidlertid helt ulik. Dette er nok et resultat av et barn som ikke har noen form for lærevansker eller andre diagnoser som lettere kan påvirke skolehverdagen. Grunnet få elever per lærer, er også lærerens ressurser per elev større. Forelder C forteller også at hun opplever samarbeidet som veldig godt, ettersom at alle foreldrene og lærerne kjenner hverandre godt.

Videre ble foreldrene spurt om hvordan de opplever samarbeidet. Forelder C hadde ingenting å kommentere på. Forelder A opplevde samarbeidet som svært vanskelig da hun og resten av familien satt igjen med en følelse av at læreren ikke var interessert i å hjelpe dem, og at skolen manglet viktig kunnskap om hvordan de skulle gå frem med å hjelpe barn som ikke er ”a4”. Hun og hennes mann satt igjen med en følelse av at skolen var likegyldig til hva som foregikk med barnet deres. Opplevelsen ble ikke bedre av at skolen i ettertid har innrømmet at de ikke visste hvordan de skulle hjelpe barnet. Forelder B opplevde skolen som vanskelig å forholde seg til. De ville ikke jobbe mot en utredning, og advarte samtidig mot å gå via fastlegen.

#### 4.1.4 Samarbeidet under koronapandemien

Den siste delen av intervjuet handlet om skole-hjem samarbeidet under koronapandemien. Her ble det også trukket frem endringer i hvordan samarbeidet fungerer og forventninger.

Forelder A opplevde samarbeidet som veldig forskjellig fra før korona. Hun fikk mye større innsikt i skolehverdagen, og større forståelse for hva det kreves for å følge opp enkelteleven. I tillegg ble hele skolehverdagen mer transparent, da klasserommet kom inn i stuen. Samtidig merket hun at skolen forventet at de fulgte opp barnet mer enn tidligere. Hun opplevde også at kommunikasjon med læreren var bedre og hyppigere. Det endret seg derimot når barnet var tilbake på skolen:

*Det virker som at vi er rykket lengre tilbake enn start. Det er ingen møter hverken fysisk eller på nett. Nå er det mye mindre kommunikasjon enn før korona. (A)*

I motsetning til forelder A, merker forelder B ingen endring i hennes oppgaver eller lærerens forventning til henne. Hun forventer derimot at læreren skal fortsette å utvikle seg digitalt, da læreren var for lite tilgjengelig før det ble et krav fra kommunen. Etter det ble det ble læreren mer tilgjengelig for barnet, og google classroom og zoom ble tatt i bruk. Kommunikasjon med foreldre forble imidlertid uendret.

Forelder C opplever en mye mer digital hverdag, med felles morgenmøte for barna hver dag. Kommunikasjonen er også blitt mer formell. De er beveget seg vekk fra Messenger, og over på tieto. Hun opplevde at lærerens forventninger i forhold til oppfølging var stor under korona:

*Det var krevende å følge opp tre umotiverte barn hver dag. I hvert fall når jeg ikke visste hvordan man brukte alle appene de skulle jobbe på. Det var en bratt læringskurve. Læreren forventet også at vi holdt oss oppdatert på det digitale, men jeg tror de glemte litt at det var helt nytt for oss. Når det gjelder mine forventninger, så forventer jeg at skolen legger mer tid og ressurser i det sosiale miljøet når vi åpner mer opp (forelder C).*

## 4.2 Funn fra lærerintervju

### 4.2.1 Kjennetegn og viktigheten av et godt samarbeid

Begge lærerne uttrykker tydelig klare tanker om hva som kjennetegner det gode samarbeidet: den gode dialogen. Den skal ifølge lærerne være velbegrunnet, og med utgangspunkt elevens faglige og sosiale forhold og forutsetninger. I tillegg er det eleven som er fokuset i samarbeidet, og det blir poengtert at skolen bare har eleven til låns. Videre viser de til viktigheten av at læreren skal være profesjonell i møte med foreldrene, og møte alle elever med likt sinn. I tillegg blir «fredstid» tatt opp av begge. Her snakker lærerne om viktigheten av å opprettholde god kontakt når forholdet er fredelig fordi dette skaper et godt grunnlag til når samarbeidet er vanskelig. Avslutningsvis bekrefter begge viktigheten av at foreldre skal kunne føle seg trygg på å ta kontakt om det skulle være noe.

Lærer A forteller i tillegg at hun ser på samarbeidet som tredelt: skolen, hjemmet og andre instanser. Videre sier hun at hun ofte sender ut en oppdatering til hjemmet. Dette begrunner hun med at det skaper god relasjon til dem og gir viktig informasjon om eleven. Lærer B forteller på sin side at hun er opptatt av at det ikke skal bli for mye dialog:

*Jeg tar ikke kontakt for hver minste ting, det handler vel om å ivareta min profesjonalitet i møte med foreldrene. Det meste kan jeg jo løse uten at foreldrene trenger å bli blandet inn. Foreldrene må stole på at jeg klan jobben min, og skjønne at barnet trenger et privatliv.*

### 4.2.2 Forventninger i samarbeidet

Andre del av intervjuet omhandlet forventninger hos de ulike partene i samarbeidet. Også her finnes en del likheter mellom informantene sine utsagn. Lærer A trekker først frem en forventning om at foreldre møter henne på en ordentlig og respektfull måte, dersom det er noe. Dette, mener hun, legger et godt grunnlag for å ivareta barnet på beste måte. Hun trekker også frem at hun forventer at foreldrene respekterer profesjonen hennes, og den kunnskapen hun har om barns utvikling, sosialisering, faglighet og læring. Videre presenterer lærer A hva hun tror foreldre forventer av henne:

*Jeg tror foreldre forventer at vi forholder oss til deres innspill, og at jeg er en lærer med faglig og sosial kunnskap om barnet, som viser interesse på en profesjonell måte. Jeg tror ikke det er så mange som egentlig er klar over hvilke forventninger som stilles til dem.*

På grunn av lærer A sine erfaringer med foreldres forventninger, velger hun alltid å være ekstra tydelig på foreldremøter, og presentere en forventningsavklaring.

Lærer B forteller at hennes forventninger er basert på erfaringer hun har gjort seg, og at det ikke kommer tydelig nok frem hvilke forventninger de ulike partene kan og bør ha. Lærer B presenterer imidlertid ikke en tydelig forventningsavklaring slik lærer A gjør, men tar det ved behov underveis i skoleåret. Med bakgrunn i egne erfaringer forteller hun:

*Jeg tror de fleste foreldre forventer at jeg, på en profesjonell måte, ser barnet deres og hjelper det ut i fra dets egen forutsetninger. Og så at jeg svarer på spørsmål og informerer om saker og ting. Jeg forventer tilbake at de informerer meg om relevante ting, følger opp lekser, frem snakker skolen og medelever, deltar aktivt på foreldremøter, og er lydhør på barnet sitt. Jeg forventer at de ikke stoler blindt på barnet sitt i konfliktsituasjoner.*

Forventningene lærerne presenterer, er erfaringsbaserte og ikke basert på formelle forventningsavklaringer. Avslutningsvis poengterer begge lærere at informasjon rundt forventninger ikke er tilgjengelig nok, og de usikker på om det finnes noen formelle retningslinjer for hva som kan forventes.

#### *4.2.3 Erfaringer i skole-hjem samarbeid*

I likhet med lærernes tanker om tilgjengeligheten rundt forventningsavklaringenes formelle retningslinjer, synes de ikke retningslinjer om skole-hjem samarbeid er lett tilgjengelig heller. Informasjon og retningslinjer for samarbeid med hjemmet har vært tema på begge lærerne sin arbeidsplass, og samtlige kollegaer er enige i lærernes kommentarer. Lærer A forteller:

*Vi har sammen kommet frem til informasjon og egne retningslinjer inn forbi de erfaringene vi har, og de organisatoriske rammene vi har på vår arbeidsplass. (A).*

Lærer B vet at hun kan finne noe informasjon om skole-hjem samarbeid, men synes det er tungvint:

*Vi har jo noen bøker og artikler om skole-hjem samarbeid, men jeg må si at mesteparten av kunnskapen jeg har om temaet er erfaringsbasert.*

Når det gjelder erfaringer av samarbeidet, har lærer A erfart at måten å kommunisere på er avhengig av foreldregruppen:

*Vi pleier alltid å diskutere, sammen med foreldrene, hvordan vi ønsker at kommunikasjonen skal foregå. Vi forsøker så langt det lar seg gjøre å tilpasse dette til de individuelle foreldrene.*

Tidligere sa lærer A at hun ofte kommuniserer med hjemmet. Hun har imidlertid erfart at noen foreldre ringer til alle døgnets tider, men at de aller fleste holder det innen rimelig tid. Lærer B nevner også disse punktene, men forteller videre at hun har erfart at det kan være lettere å bli misforstått via SMS eller mail. Det er grunnen til at hun alltid ringer for å svare, i stedet for å svare skriftlig. Hun fortsetter med:

*Noen foreldre har veldig høye forventninger til meg, men det er lett å merke hvem disse er. Jeg ringer ikke for å skremme dem, men jeg merker at de er noe tyngre eller krassere i kravene når de kommer skriftlig. Det er lettere å løse problemer muntlig, for da er det mindre sjanse for misforståelser. Jeg får og vist i større grad da at jeg anerkjenner følelsene og tankene deres.*

Lærer A har også erfaringer med høye forventninger fra foreldre:

*Dersom vi har et reflekterende samtaleklime løser vi det som regel greit. Det er derfor jeg alltid kaller inn til møte når noen har høye forventninger. Da er det lettere å gå inn å skape forståelse og korrigere forventningene. I de aller vanskeligste samtalene, så er foreldrene veldig opptatt av barnet sitt. De ser ikke det store bildet. Det er i disse situasjonene foreldrene oftest har for store forventninger for hva som faktisk er mulig å gjennomføre i et klasserom med tretti barn.*

#### 4.2.4 Samarbeidet under koronapandemien

Den siste delen av intervjuet tok for seg lærernes erfaringer med skole-hjem samarbeid under koronapandemien. Lærer B forteller at hun merker lite forandring fra før. Hun sier videre at de, i hele hennes karriere, har brukt digitale arenaer i forbindelse med foreldresamarbeid. Den eneste forskjellen hun har lagt merke til er at foreldremøter hvor partene tidligere har vært fysisk tilstede, ble gjennomført elektronisk. Lærer B beskriver også et mer forståelsesfullt samarbeid:

*Foreldre har tydelig lagt merke til hvor hektisk hverdagen til lærere faktisk er. De forstår kon jobben vår bedre. Forventningene til foreldregruppen min nå er betydelig nedtonet fra tidligere. Jeg, som har voksne barn, har også blitt påminnet hvor hektisk hverdagen til småbarnsforeldre er. Med hjemmeskole og hjemmekontor har det nok blitt ekstra travelt.*

Lærer A nevner noen likheter:

*Jeg skjønner jo at foreldre har hatt en krevende periode, når de skal holde struktur på en hverdag som er snudd opp ned. Jeg mener, to, tre, fire barn på hjemmeskole samtidig som de selv skal jobbe.*

I motsetning til Lærer B, ser Lærer A ganske store forskjeller i kontakten med hjemmet. Hun forteller om en mye mer digital hverdag. Hun sitter og igjen med en følelse av at foreldre synes det er lettere å ta opp telefonen å ringe om det er noe. Videre har hun også en opplevelse av at foreldremøter med foreldre som vanligvis ikke er så tilgjengelig, enten på grunn av jobb eller andre årsaker, er lettere å gjennomføre. Dessverre så hun også at mange barn synes den digitale løsningen var kjedelig. Hennes erfaring er at de fleste av elevene gleder seg til å ta med foreldrene på skolen, for å møte læreren og for å se hvor de tilbringer dagen.

Videre merker Lærer B ingen endringer i forventninger, og hadde ingen videre kommentar. Lærer A fortalte derimot at hun hadde sett vesentlige endringer. I begynnelsen opplevde hun at foreldre forventet en enorm digital kompetanse hos henne. Hun forteller om foreldre som forventet enorme digitale ferdigheter hos henne. Hun mener at foreldrene ikke var klar over at det var like nytt for henne, som for dem. Videre opplevde hun at foreldre hadde lite forståelse for at hun har tretti elever og ikke kunne være tilgjengelig for enkeltelever hele tiden.



Lærer A forteller om flere hendelser hvor foreldre sitter med en følelse av å ha vært ufrivillige hjemmeskole-lærere. Hun forteller at det har vært vanskelig å få noen av foreldrene til å innse at de faktisk har hovedansvaret for barnets opplæring. Etter hvert som tiden gikk, og en ble mer vant til hjemmeskole, merket hun i midlertid et skifte. Foreldrene opplevdes som mer interessert i skolehverdagen, og syntes nok det var kjekt å se oppleggene og læringsmålene. I tillegg merket hun mer forståelsesfulle foreldre i forhold til hvilke avgjørelser som ble tatt. Hun forteller også at hun videre kommer til å forvente at foreldre setter seg mer inn i skolehverdagen til barnet.

Avslutningsvis forteller hun også at hun hadde forventet at foreldre i mye større grad skulle følge opp barna sine. Hun forklarer at hun ikke mener at de skulle ta rollen som lærer, men være mer tilgjengelig til å motivere og veilede. Igjen bekrefter hun, og viser forståelse over, at situasjonen med hjemmekontor og hjemmeskole på flere barn gjør det vanskelig å være tilgjengelig hele skoledagen.

## 4 Drøfting av funn

Kapittel 5 ønsker å drøfte funnene fra intervjuet i lys av teorien som ble presentert i kapittel 3. For oversikten sin skyld, er kapittelet delt inn i underkapitler: Ett for hver tema fra intervjuene.

### 4.1 Kjennetegn og viktigheten av et godt samarbeid

Det første temaet for intervjuene, var kjennetegn og viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid. Under drøftingsarbeidet, ble det herunder utarbeidet to hovedkategorier for funnene: Kjennetegn og viktigheten av samarbeid, samt kommunikasjonskanaler.

#### *5.1.2 Kjennetegn og viktigheten av samarbeid*

Samtlige av informantene presenterer ført og fremst en tanke om at kommunikasjon er det viktigste verktøyet for å legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid. Herunder nevnes blant annet viktigheten av at dialogen er god og velbegrunnet, og med utgangspunkt i elevenes faglige og sosiale forutsetninger. Både Nordahl (2015) og Andersen og Rasmussen (1996) bekrefter informantenes utsagn: Målet med skole-hjem samarbeid skal være barnets utvikling, både faglig og sosialt (Andersen & Rasmussen, 1996, s. 58; Nordahl, 2015, s. 25). Informantene presenterer også et stort ønske om at det skal være lav terskel for å ta kontakt med den andre parten.

Et av de viktigste verktøyene en har i samarbeidet mellom foreldre og lærere, er ifølge Andersen og Rasmussen (1996) dialogen. Den bør være lettført og partene bør kunne føle at det er ufarlig å ta opp små og store saker (s. 63). Altså har foreldre og lærere et godt grunnlag for disse forventningene.

Videre skriver både Nordahl (2015) og Bæck (2019) at det er skolen sitt ansvar å legge til grunn for at kommunikasjonsklimaet skal være godt. En god dialog, mener de innebærer at kommunikasjonen er ekte, og omhandler de forholdene som angår barnet, skolehverdagen og utviklingen. Siden partene ønsker et samarbeid hvor dialogen er god, og det er lav terskel for å ta kontakt, er det viktig at partene ikke skal oppleve dialogen som en diskusjon med to motstridene parter, men heller som et lag. Særlig med tanke på vanskeligstilte dialoger, vises viktigheten av at foreldre føler seg hørt og respektert (Bæck, 2019, s. 74; Nordahl, 2015, s. 28).

Foreldrene presenterte en forventning til seg selv om at de var interessert og involvert i samarbeidet. Denne forventningen begrunnes med at de opplever dette som viktig for samarbeidsgrunnlaget. Herunder nevnte de at de må stille på foreldremøter, hjelpe med lekser og jobbe med tilbakemeldinger fra læreren. Over leste en om viktigheten av at lærerne gir positive tilbakemeldinger til foreldrene, utenfor de lovpålagte møtene. Dersom dette blir gjort, kan det bidra til at foreldre blir mer interessert i å samtale med læreren om, blant annet, hvordan de kan hjelpe med lekser hjemme og hvordan de kan bidra positivt til barnets opplæring og utvikling (Nordahl, 2015, s. 53). Ut i fra Nordahl sin teori, og foreldreutvalgene, ser det ut til at lærerne til foreldreinformantenes barn kommuniserer positivt om barnet til foreldrene. Selv om det er læreren sin oppgave å legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid, er det ikke til å unngå at engasjement fra hjemmet er av stor betydning for hvor godt det vil fungere (Nordahl & Drugli, 2016, s. 7). Å vise interesse og være involvert kan i tillegg gjøre barnet mer interessert og gi det et bedre forhold til skolen (Bæck, 2019, s. 64).

Under denne delen av intervjuet, trakk samtlige informanter frem viktigheten av gjensidig respekt for hverandre. Lærerne fokuserte herunder også på profesjonalitet. Som nevnt i teorikapitlet, er en av forutsetningene for et godt samarbeid, gjensidig respekt (Bæck, 2019, s. 65). Gjensidig ønske om respekt gir et godt utgangspunkt for et godt og lettvent skole-hjem samarbeid (FUG, u.å.).

### *5.1.2 Kommunikasjonskanaler*

Det er skolen som har hovedansvaret for å legge til rette for et godt kommunikasjonsklima. Samarbeid gjennom epost og utviklingssamtaler gir gode kommunikasjonskanaler. Grunnet forskjellen blant foreldrene i en foreldregruppe, bør imidlertid samarbeidsmetodene, så langt det lar seg gjøre, tilpasses de individuelle behov (Bæck, 2019, s 75). Blant foreldreinformantene kommer det frem ulike erfaringer i hvordan kommunikasjonen fungerer. Felles for foreldrene, er at det gis mye informasjon i det direkte, formaliserte samarbeidet (Nordahl, 2015, s. 31). Dette er samarbeidskanaler som foreldremøter og skriv fra skolen eller læreren. Forelder A og B forteller at storparten av samarbeidet foregår gjennom foreldresamtaler og skriv hjem. For disse foreldrene kommer det til uttrykk et ønske om hyppigere oppdateringer fra skolen sin side, tilnærmet det Bæck (2019) fant om at noen foreldre ønsker en kontinuerlig oppdatering om barnet sitt (s. 74). Foreldrene gav uttrykk for at kommunikasjonen utenfor disse formelle formene var slapp og at den lille kommunikasjonen via epost var treg å få svar på. Selv om Nordahl (2015) påpeker at epost og telefon er lettvinde kommunikasjonsmetoder, som fører til hyppigere kommunikasjon, blir altså dette ikke brukt. Forelder A nevnte at hun ikke hadde nummeret til barnet sin lærer, mens forelder B har nummeret, men bruker det ikke. Dette forklarer hun med at læreren har gitt uttrykk for at telefon ikke er en ønskelig kommunikasjonskanal. Herunder er det viktig å påpeke at selv om foreldrene har hovedansvaret for opplæringen av barnet (Barneloven, 1982, §30), er det også skolen sin oppgave å drive opplæring. Opplæringen skal skje i samarbeid, og det er skolen som skal opprettholde og initiere til dette samarbeidet (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §20-1; Nordahl, 2015, 26).

I motsetning til forelder A og B, har forelder C nummerert til læreren. I tillegg har hun tilgang på andre, ofte mer private, kommunikasjonskanaler, slik som Facebook Messenger. Dette forklarer hun med at både foreldrene i klassen og lærerne på skolen allerede kjenner hverandre siden de bor på en liten plass. Dermed blir det kanskje mer naturlig å benytte seg av mer uformelle kommunikasjonskanaler, slik en gjør med venner og andre kjente. Forelder C gir også uttrykk for at hun er fornøyd med mengden informasjon, og at det ikke er for mye av den.

Blant lærerne er det også forskjeller i hvor mye, og hvilken type kommunikasjon som er foretrukket. Lærer A føler det er naturlig å sende en SMS, epost eller ta en telefon hjem dersom det skulle være noe. Lærer B ønsker på sin side bare å ta kontakt ved spesielle årsaker. For en rekke lærere holder det med kontakt i de formelle sammenhengene: Foreldremøter, konferansetimer

og skriv. Disse lærerne er og ofte fornøyd med samarbeidet så lenge minstekravet angitt i lovverket er oppfylt (Nordahl, 2015, s. 51). Dersom lærerne velger å bare benytte seg av minstekravet av foreldresamarbeid, betyr det at foreldrenes mulighet til dialog med læreren er begrenset til en halv time utviklingssamtale og deltagelse på felles foreldremøte i halvåret. Dermed vil foreldrenes mulighet for en reell dialog være begrenset. I tillegg vil læreren da ikke bli informert om saker som angår enkeltelever, slik foreldrene ønsker, ettersom at ikke alt passer seg å ta i fellesskap. Slik vil også samarbeidet bli vanskeligere, ettersom at læreren ikke er klar over eventuelle vanskelige forhold hos elever (Nordahl, 2015, s. 51).

For de fleste lærere, er det imidlertid naturlig å benytte seg av det Nordahl (2015) kaller for «kontakt ved behov». Det fremstår som at dette er valget til lærer A og B. Hvordan den behovsprøvde kontakten med hjemmet fungerer, avhenger av hva som har skjedd. Enten sendes det ut en SMS eller epost, eller så kalles det inn til møte. Det fremstår som at lærer B kun kontakter hjemmet utenom foreldremøter og utviklingssamtaler dersom noe alvorlig har skjedd, men det nevnes ikke noe om det gjelder ved positive eller negative hendelser. Selv om lærer A velger å ha noe hyppigere kontakt med hjemmet, kommenterer også hun på at hun bare tar kontakt ved behov. Hun påpeker imidlertid at hun legger stor vekt på det positive elevene hennes gjør, og mener det er viktig å fortelle foreldre om dette. Nordahl (2015) presenterer i sin forskning at dersom det skal være gjensidig kommunikasjon i samarbeidet, er det viktig at foreldre føler seg hørt, og at skolen har tillitt til dem. Foreldre kan lettere føle seg anklaget som forelder, dersom all kontakt utenfor det formelle gjelder saker som er negativt orientert. Et annet problem ved den negativt orienterte kontakten, er at den kan gi foreldrene dårligere erfaringer i samarbeidet (s. 52). Fordi ens erfaringer fra samarbeidet kan gjenspeiles i hvilke forventninger en har til skolen (Nordahl, 2015, s. 117), kan dette altså negativt påvirke hvordan samarbeidet fungerer i fremtiden. Positiv kontakt med hjemmet, slik lærer A gjør, viser foreldrene at læreren er interessert i å samarbeide. Det kan i tillegg oppfordre foreldre til å fortsette å bidra med det de kan inn mot barnets skolegang.

## 4.2 Erfaringer i samarbeidet

Egne erfaringer vil alltid påvirke de handlingene vi tar (Nordahl, 2015, s. 117). Derfor blir foreldre og læreres erfaringer også drøftet i forbindelse med å svare på problemstillingen.

Mens det finnes litteratur på hva skole-hjem samarbeid er, og hvordan det helst bør fungere, finnes det ikke tydelige retningslinjer for hvordan lærere skal handle i ulike situasjoner. Dette gir lærerinformantene uttrykk for. De mener at de selv mangler formell kunnskap om temaet. Begge rapporterer at kunnskapen de innehar om samarbeid med hjemmet er basert på egne og kollegaers erfaringer. De strategiene læreren velger i møte mellom hjemmet og skolen, er avgjørende for hvordan det kommer til å fungere. Likeså synes det viktig at læreren sin kompetanse om skole-hjem samarbeid er en integrert del av undervisningspraksisen (Nordahl & Drugli, 2016, s. 13). Dermed vil lærernes opplevelse av manglende kompetanse på temaet kunne ha innvirkning på deres samarbeidsferdigheter. Likevel rapporterer de om at kunnskapen er tilstede, men i form av de erfaringene de har gjort seg. Lærerne rapporterer videre at de synes samarbeidet mellom skole og hjem fungerer greit for dem, og de har tydelige tanker om hva som ligger til grunne for et godt samarbeid. Dette blir bekreftet av Nordahl og Drugli (2016), som sier at en lærer som opplever mestring i skole-hjem samarbeidet, og føler at de innehar god kompetanse på temaet, gir trygge og positive opplevelser for både foreldre og lærere (s. 13).

Forelder A og B gir videre uttrykk for at de tror læreren mangler informasjon på hvordan de skal gå frem i et vanskelig samarbeid. I tillegg sitter de igjen med en følelse av at skolen avfeier dem i forbindelse med deres ønsker, noe de mener gir et dårligere samarbeidsgrunnlag. Lærerne oppleves også som lite interessert i å hjelpe dem. Konflikten i denne sammenhengen er sannsynligvis at foreldrene sitter med en følelse av at barnet ikke blir gitt det opplæringstilbudet som det fortjener. Konflikten vil ikke bedres ettersom at foreldrene innehar en følelse av at skolen ikke er interessert i å jobbe mot en løsning av problemet (Nordahl, 2015, s. 123). Misnøyen fra foreldrenes side vil i de fleste tilfeller, også her, ta grunn i en bekymring for barnet sitt. Derfor bør læreren forsøke å finne årsaken til problemene, altså være konstruktiv med tanke på mulige løsninger (s. 125). Dette kan gjøres ved å analysere problemene i samarbeid med foreldrene. Herunder er det verdt å nevne at forskningen til Beck og Vestre (2008) fant ut at 74% av foreldre føler seg sett og hørt, og at 93% føler at de blir gitt muligheten til å drøfte sine tanker på en konstruktiv måte i møte med skolen. Min studie viser imidlertid at 66% av foreldrene ikke føler seg hørt av skolen og ikke gis en reell mulighet til å drøfte tankene sine. Fordi det kun er tre foreldreinformanter, er det imidlertid sannsynlig at dette er tilfeldig, og at tallet i realiteten er likere funnene til Beck og Vestre.

Lærerne rapporterer på sin side om at enkelte foreldre oppleves som svært vanskelig å samarbeide med, samt om en opplevelse av at foreldre bare er opptatt av sitt eget barn. De høye

kravene fra samtlige parter, gir dermed et dårlig grunnlag for et godt samarbeid. I likhet med overgående avsnitt, vil den beste løsningen være å samarbeide med foreldrene om å komme frem til en løsning på problemene. I begge tilfeller vil et direkte møte mellom partene være den beste løsningen (Nordahl, 2015, s. 110). Med dette menes for eksempel utviklingssamtaler uten barnet til stede. Barnet bør ikke være tilstede når foreldrene og læreren skal samtale om vanskelige ting, ettersom at foreldre i størst mulig grad bare skal snakke positivt om skolen foran barnet. En utviklingssamtale mellom foreldre og lærer vil gi de beste betingelsene for å snakke om partenes opplevelser og erfaringer rundt barnets opplæring og utvikling, ettersom den legger til rette for en sannferdig dialog (s. 110). Tidligere erfaringer fra foreldrenes side, legger grunnlaget for foreldrenes erfaringer. Ved å gi foreldrene en mulighet til å presentere disse, vil også handlinger og tanker fra foreldrenes side bli lettere å forstå av læreren (s. 117).

I settinger som nevnt i de to overgående avsnittene, er det viktig at det arbeides med gjensidig anerkjennelse og bekreftelse. Begge parter i samarbeidet vil ha behov for dette, og det legger grunnlaget for trygghet og mestring, samt gi et sterkere fellesskap med mindre sannsynlighet for konflikter (Nordahl, 2015, s. 113). Behovet for anerkjennelse har også stor sammenheng med frykten for å bli avvist. Derfor vil ofte partene strekke seg lenger for å komme til enighet (s. 117). Partene skal herunder også anerkjenne at det er barnet som skal være i fokus. Fokuset for samarbeidet skal derfor også rettes mot det. Ved å anerkjenne at det er barnet som er i fokus, vil samtalen ikke flyttes vekk fra barnets behov, til for eksempel hva som er de ulike partenes oppgave i samarbeidet (s. 119). For å hindre at foreldrene sitter igjen med en følelse av at skolen avfeier dem, og at læreren opplever foreldre som vanskelig, bør partene altså samarbeide om å finne den beste løsningen for barnet. Løsningen skal realiseres gjennom gjensidig partnerskap (Epstein, 2002, s. 21). Ved å være konstruktiv til hverandres ideer, og vise forståelse i kommunikasjonen, er konfliktene som regel lettere løselig (Nordahl, 2015, s. 125).

### 4.3 Forventninger i samarbeidet

Funnene som ble presentert i *Foreldremeninger om skolen* og *NOVA rapporten* fant at henholdsvis en tredjedel og halvparten av foreldre er usikker på hva som er forventet av dem i samarbeidet (Beck & Vestre, 2008, s. 81; Nordahl, 2000 s. 44). I likhet med funnene fra disse rapportene, gav foreldrene i denne undersøkelsen også uttrykk for at de er usikker på hva skolen faktisk forventer av dem. Også lærerne forteller at de ikke tror foreldre er klar over hvilke forventninger som stilles til dem. Forskningsrapportene presentert under kapittel 2 bekrefter at

foreldrenes usikkerhet i forhold til forventningene som stilles til dem, ikke er uvanlig. Kapittelet vil videre se på hvilke forventninger som stilles til i møtet mellom hjemmet og skolen.

### *5.3.1 Forventningsavklaring*

I tillegg til usikkerhet for hvilke forventninger som kan eller bør stilles til hverandre, rapporteres det i denne studien om usikkerhet over hvor denne informasjonen finnes. Foreldre forteller at de ikke vet hvor de skal søke, mens lærerne forteller om uoversiktlig og mye teori. Samtlige informanter vektlegger at de savner en samlet oversikt som tydelig presenterer gjensidige forventninger i samarbeidsforholdet. Fordi lærer A er klar over at foreldre ikke er sikker på hva de kan forvente av skolen, og hva skolen forventer av foreldrene, velger hun å presentere en forventningsavklaring på begynnelsen av hvert skoleår. En slik avklaring, vil gi foreldrene en oversikt over hva læreren forventer av dem. Her får læreren mulighet til å presentere hvor mye medvirkning hun ønsker at foreldrene skal ha på ulike områder og hvordan hun mener foreldrene kan følge opp skolehverdagen på best mulig måte. En forventningsavklaring bør avklares gjennom en dialog, for eksempel på foreldremøter. På den måten gir det læreren mulighet til å finne ut hvilke forventninger foreldrene har til faglighet, sosiale ferdigheter og regler som bør gjelde på skolen (Nordahl og Drugli, 2016, s. 20). For at et skole-hjem samarbeid skal fungere på best mulig måte, er det avgjørende at partene er klar over hverandres forventninger. Derfor er forventningsavklaringer et godt verktøy for læreren å benytte seg av (Beck & Vestre, 2008; Nordahl, 2015; Nordahl, 2000; Nordahl & Drugli, 2016). Dette er også i tråd med lærer A sin erfaring om at forventningsavklaringer minsker sannsynligheten for at foreldre stiller unødvendig høye krav eller forventninger til henne som lærer.

Forelder C opplever at en forventningsavklaring blir presentert på foreldremøter. Hun viser til gode erfaringer, hvor læreren legger opp til en god dialog mellom lærer og foreldre, men også mellom foreldrene i klassen. Altså opptreer denne læreren i tråd med at forventningsavklaringen bør ta plass i et fysisk møte (Nordahl og Drugli, 2016, s. 20). Forelder A opplever derimot informasjonen om forventninger som vag, og uten mulighet for å stille spørsmål. Hun opplever ingen reell mulighet til å presentere sine forventninger, og vet heller ikke hva læreren ønsker fra henne. Forelder B forteller om en kombinasjon av forelder A og C sine erfaringer. Hun blir presentert for en forventningsavklaring gjennom skolens reglement, men det gis ingen drøftingsmuligheter eller muligheter til å fortelle læreren om hennes forventninger til dem. Disse foreldrene gis altså lite mulighet til å påvirke eller bestemme i samarbeidet, og læreren risikerer

at foreldrene ikke føler at de blir tatt på alvor eller at meningene deres ikke blir hørt. Fordi våre erfaringer påvirker handlingene våre, vil dette kunne ha en negativ påvirkning på foreldrenes forventninger. Et godt samarbeid fungerer som et partnerskap, og for å opprettholde det gode samarbeidet, skal begge parter gis muligheten til å presentere sine forventninger (Nordahl, 2015, s. 28).

### *5.3.2 Gjensidig respekt*

Informantene ble først stilt spørsmål om hvilke forventninger de hadde til hverandre. Lærerne presenterte en rekke forventninger, hvor å bli møtt med respekt i forhold til den jobben de gjør, og den kunnskapen de har fremsto som den høyeste forventningen. Herunder presiserte de at de innehar viktig kunnskap om barns utvikling, sosialisering, faglighet og læring, som er med på å avgjøre hvilke valg læreren gjør ovenfor barnets skolegang. Lærerne uttrykker en tydelig forventning over at foreldre respekterer dette. Også foreldrene gav tydelig uttrykk for ønsket om respekt. Spesielt ønsker de å bli møtt med respekt når det kommer til deres meninger og ønsker i forhold til hva de mener er best for barnet.

Både FUG og Ravn (1995) skriver, i likhet med lærerne og foreldrenes største forventning, at gjensidig respekt er et viktig punkt for samarbeid. Respekt er et vidt begrep, og det er mange måter å vise respekt. I lys av skole-hjem samarbeid, er det tenkelig at informantene tenker på respekt som at skolen og hjemmet skal baseres på likeverd og gjensidighet, hvor alle parters ønsker og tanker blir hørt. Det betyr at samarbeidet skal drives både med tanke på skolens premisser, og i tillegg dekke foreldrenes ønsker og behov basert på deres situasjon (Bæck, 2019, s. 51). Det betyr også at gjensidig åpenhet, hvor partene er villig til å høre argumenter fra andre parten, er avgjørende for å skape et respektfullt samarbeid. Der lærerne uttrykker en forventning ovenfor foreldrene, om at deres profesjonskunnskaper blir respektert, er det avgjørende at foreldrene respekterer deres ønske. Dersom foreldrene ikke viser åpenhet og ønske om å samarbeide, kan dette føre til mer press på læreren. Dette kan igjen føre til at læreren føler et behov for å beskytte seg, og bruker sin profesjonalitet som et skjold foran seg (Bæck, 2019, s. 67). På den måten kan det oppstå et spenningsforhold mellom læreren og foreldrene, som gjør at samarbeidet blir mindre optimalt. Når det kommer til foreldrenes forventning om at deres meninger og ønsker blir møtt med respekt fra læreren, er det avgjørende for samarbeidet at læreren viser denne respekten. For læreren, er det også viktig å huske på at de meningene og ønskene foreldrene presenterer i samarbeidet, er basert på det de tror er best for barnet, og et uttrykk for at de



bryr seg om det. Ved at læreren respekterer de meningene og ønskene foreldrene har ovenfor barnet sitt, styrkes samarbeidet. Gjensidig respekt er altså avgjørende for at samarbeidet skal fungere optimalt. Som en leser, vil det i stor grad dreie seg om åpenhet, lytting, støtte og tillit (Nordahl, 2015, s. 113).

### *5.3.3 Deltagelse i samarbeidet*

Videre blir det av samtlige informanter gitt uttrykk for en forventning om aktiv deltagelse i samarbeidet. Deltakelse på foreldremøter og utviklingssamtaler vektlegges i stor grad. Det gir også uttrykk for at partene forventer en aktiv delingskultur mellom skolen og hjemmet, om saker som påvirker barnets skolehverdag, også om saker som er vanskelig å ta opp. Lærerne trekker også frem en forventning om at hjemmet tar aktiv del i elevenes hjemmearbeid og snakker om skolen på hjemmebane. Dette mener de gir grunnlag for å fange opp saker og ting som er verdt å ta opp med læreren. Også foreldre gir uttrykk for viktigheten av å følge opp lekser og å snakke med barnet om skolen.

Lærerne har en tydelig forventning om at foreldrene stiller på foreldremøter og utviklingssamtaler. Likedan har foreldre en klar forventning til at de gis muligheten til å delta aktivt på foreldremøter og utviklingssamtaler. Disse møtene mellom hjemmet og skolen er de mest sentrale samlingspunktene i samarbeidet, og det er gjennom disse møtene foreldrene blir gitt mulighet til å bidra aktivt i barnets skolegang. De direkte møtene nevnt over dreier seg som regel om to møter i halvåret: en utviklingssamtale mellom lærer og enkeltforeldre på ca. en halv time samt et felles møte mellom alle foreldrene i klassen og læreren (Nordahl, 2015, s. 51). Utviklingssamtalen og foreldremøter skal i utgangspunktet være positivt orientert, med eleven eller klassen i fokus, og det er forventet at de oppleves som nyttige og relevant ovenfor foreldrene (Utdanningsdirektoratet (b), 2020). Foreldre kan videre, med rimelig grunn, forvente at det tilrettelegges for foreldremedvirkning på møtene. Skolen skal gi foreldrene mulighet til medbestemmelse og innvirkning på barnets skolehverdag. Blir foreldre hindret en aktiv rolle her, vil samarbeidet naturligvis bli svekket. Ved hindring av aktivt deltagende foreldre, oppstår det oftere uenigheter, som igjen kan bidra til et svekket samarbeid (Nordahl & Drugli, 2016, s. 4).

Foreldreinvolvering, altså foreldrenes engasjement og interesse i barnets skolegang, blir tatt opp som en forventning blant samtlige informanter. Barn med foreldre som tar aktiv del i skolegangen deres, for eksempel gjennom leksehjelp og positiv kommunikasjon om skolen, har i

følge Nordahl og Drugli (2016) større sannsynlighet for å ha en god relasjon til læreren og skolen. I tillegg er det større sannsynlighet for at det trives på skolen og har et positivt miljø både faglig og sosialt (s. 19). Forventningen til foreldrene om å ta aktiv del i samarbeidet, er altså en god forventning fra læreren sin side, ettersom at sammenhengen mellom foreldrestøtte og læringsmiljø er stor (s. 20).

Videre presenterer også samtlige foreldreinformanter en forventning om at det skal foregå gjensidig, ofte, deling av informasjon om forhold hos eleven eller hjemmet som kan påvirke skolehverdagen. På den andre siden, gir lærer B uttrykk for at hun bare ønsker å kontakte hjemmet ved spesielle tilfeller. Lærer A har noe mer kontakt med hjemmet, men gir ikke en løpende logg til foreldrene. Siden det er skolen sin oppgave å tilrettelegge for et godt kommunikasjonsklima (Kunnskapsdepartementet, 2020), har altså foreldrene rimelig grunn til å forvente at det skal foregå noe kommunikasjon med skolen. Selv om utviklingssamtaler, foreldremøter, epost og telefon er gode kommunikasjonskanaler, er så hyppig kontakt som noen foreldre ønsker ikke rimelig å forvente ettersom at en lærer ikke kan ha løpende oppdateringer til tretti hjem hver dag (Bæck, 2019, s. 74). Det er å forvente av læreren at kommunikasjonsformene tilpasses, så langt det lar seg gjøre, det individuelle hjemmet. Av foreldrene er det forventet at de gir informasjon på hvordan de ønsker at kommunikasjonen skal skje. I følge Bæck (2019) er foreldre ofte usikker på hva skolen forventer av dem (s. 75). Forelder A og B gir klart uttrykk for motstridene forventninger i forhold til kommunikasjonsmengde og metode. For å hindre dette vil det være hensiktsmessig at presenterer en oversikt over forventningene sine (Bæck, 2019, s. 75).

#### *5.3.4 Positiv kommunikasjon og engasjement*

I intervjuet legger lærerne vekt på viktigheten av at foreldre kommuniserer positivt om skolen. Foreldrene presenterer på sin side at de tror lærerne forventer dette av dem. De forteller også at lærerne har gitt uttrykk for en forventning om at de fremsnakker skolen og de reglene som skolen har. I forhold til dette, er det hensiktsmessig å nevne at barns motivasjon og interesse for skolen, henger sammen med foreldrenes holdning til skolen. Barnas interesse og motivasjon vil i stor grad forsterkes ved at det kommuniseres mye og positivt om skolen i hjemmet. Siden målet med skole-hjem samarbeid blant annet er at barnet skal få den beste opplæringen som mulig, er det altså rimelig at lærere har denne forventningen til foreldrene. Det er også naturlig at foreldre har denne forventningen ovenfor seg selv. Det finnes flere måter foreldre kan vise

interesse for skolehverdagen. Åpne spørsmål som hvordan dagen har vært, hva barnet har lært, om noe har vært vanskelig og om barnet har det bra, er gode spørsmål som i stor grad gir uttrykk for engasjerte og interesserte foreldre (Nordahl, 2015, s. 100). Dersom foreldre ikke stiller denne typen spørsmål, vil det på den andre siden signalisere til barnet at skolegangen dets ikke er viktig for dem. At foreldrene holder en positiv innstilling også når barnet har opplevd noe negativt, er viktig, og forventet for å opprettholde et godt samarbeid. Det er imidlertid naturlig at det kan oppleves som vanskelig, men dersom barna opplever at foreldrene i denne sammenhengen snakker negativt om, for eksempel, lærerens håndtering av hendelsen, vil det også kunne føre til at barna blir uinteressert i skolen og det vil lette kunne havne i konflikt med læreren (s. 101).

En annen forventning lærerne har under dette temaet, er hjelp til skolearbeid. Siden det er foreldrene som har hovedansvaret for barnets opplæring, vil dette være en naturlig forventning fra lærernes side. Foreldrene uttrykker i tillegg leksehjelp som en av forventningene de tror stilles til dem. Læringen og utviklingen til barn fordrer støtte og hjelp til det barna trenger hjelp til (Barnelova, 1982, §30; Nordahl, 2015, s. 103). Derfor kan lærerne med rimelig grunn forvente at foreldre direkte støtter barnet i hjemmearbeid og, i likhet med avsnittet over, viser interesse og svarer på spørsmål (s. 104).

#### 4.4 Samarbeidet under/etter koronapandemien

Dette delkapittelet har som formål å presentere en sammenligning av de forventningene og erfaringene foreldre og lærere har til hverandre under og etter koronapandemien. Ettersom det i skrivende stund ikke er særlig tilgjengelig litteratur på dette, er det naturlig å sammenligne funnene fra lærerne og foreldrene. Sammenligningen vil være grunnlaget for å konkludere hvordan forventningene i samarbeidet har endret seg siden før koronapandemien.

Den største endringen i samarbeidet under koronapandemien, ser ut til å være det digitale. Samtlige informanter forteller om hvordan hele skolehverdagen over natten ble digital. Selv om informantene er enig om at skolehverdagen ble mer digital, har de derimot ulike erfaringer i forhold til dette. For lærer B ble forskjellene minimale. Skolen hun arbeider på, benyttet seg allerede av digitale ressurser i samarbeidet, og eneste forskjellen var at foreldremøtene ble holdt digitalt. For lærer A ble den digitale skolehverdagen en stor forandring fra tidligere. Hun erfarte at foreldre forventet enorme digitale ferdigheter fra henne, og følte at foreldrene glemte at dette

var like nytt for henne som for dem. Likevel erfarte hun, når foreldrene og hun selv fikk vent seg til den nye hverdagen, at foreldre lettere tok kontakt for å oppdatere eller stille spørsmål dersom det var noe. Dette har sannsynligvis sammenheng med at hun alltid gir uttrykk for sine forventninger i møte med foreldrene. For forelder A førte den nye, digitale skolehverdagen til at kommunikasjonen fløt lettere enn tidligere, og at det var mye lettere å få til en dialog med læreren. Forelder B erfarte derimot at kommunikasjonen i begynnelsen forsvant tilnærmet fullstendig. Etterhvert som det kom krav om morgenmøte og tilsvarende, erfarte hun at læreren ble tilgjengelig for barnet, men ikke foreldrene. Forelder C har også merket stor forskjell på hvordan samarbeidet fungerte: Kommunikasjonen er blitt mer formell. Partene har nå beveget seg over fra Messenger til Tieto.

I likhet med samtlige lærerinformantene, erfarte forelder A at det oppsto en større gjensidig forståelse for den andre parten sitt arbeid. Foreldrene opplevde en er transparent hverdag, som gav innsikt i de avgjørelsene skolen tar, og som i større grad enn tidligere forklarte hvorfor læreren tok de avgjørelsene som ble tatt. For lærer B, gir denne forståelsen vesentlig lavere forventninger til henne fra foreldrene. Lærer A forteller at hun i fremtiden kommer til å fortsette å forvente at foreldre viser forståelse og interesse i de valgene som blir tatt av læreren, og er i barnets beste interesse.

I forhold til oppfølging av barnet oppstår det derimot et krasj i forventninger. Foreldrene sitter igjen med en følelse over at skolen forventet at de fulgte opp barnet svært tett under hjemmeskole. Spesielt for forelder B var dette vanskelig, ettersom at kontakten med læreren var minimal. Forelder C forklarer at denne forventningen var krevende fordi hun har tre barn, og det var vanskelig å følge dem opp når de var umotiverte og savnet det fysiske møtet med skolen og vennene sine. Forelder A reflekter over hvordan forventningen om oppfølging av skolearbeid kan være vanskelig for andre foreldre i klassen, men at hun ikke hadde problemer med det. Dette forklarer hun med at hun er hjemmевærende, og har bare ett barn som bor hjemme. Derfor hadde hun masse tid til oppfølging av skolearbeid. Mens lærer B sier lite om dette temaet, forteller lærer A at hun i mye større grad hadde forventet god oppfølging hjemmefra. Hun erfarte at foreldre hadde høye forventninger over at hun skulle følge opp deres barn kontinuerlig gjennom dagen. Mye tid og energi ble brukt på å korrigere denne forventningen, og å få foreldre til å innse at hun har tretti andre barn i klassen, og at foreldre faktisk har hovedansvaret for opplæringen til barnet. Her kommenterer hun også på et skifte i foreldrenes forventninger til oppfølging av barnet sitt, når rutinene med hjemmeskole kom mer på plass. Lærer A avslutter dette

temaet med å si at hun i fremtiden kommer til å fortsette å ha en forventning om at foreldre følger opp barnet med tanke på veiledning og motivering i forhold til skolegangen dets.

Forelder A forteller avslutningsvis i sitt intervju at kommunikasjonen mellom hjemmet og skolen har blitt betraktelig verre etter at barnet begynte å gå på skolen fysisk igjen. Hun sitter igjen med en følelse av at når skolen fikk elevene tilbake, ble hjemmet glemt. Hun presenterer derfor en forventning om at skolen tar grep over dette. Forelder B og C hadde også forventninger til læreren når barna skulle på skolen igjen. Forelder B forventer særlig at lærerne fortsetter å utvikle seg digitalt, mens forelder C har en forventning om at lærerne skal legge mer vekt på det sosiale etter det ensomme året mange barn har vært igjennom.

## 6. Avslutning

### 6.1 Konklusjon

I studiens innledning, leste en at samtlige lovverk som omhandler barns skolegang sier at samarbeidet mellom skole og hjem har en avgjørende effekt på barnets opplæring og oppfostring. I dagens situasjon med koronapandemien og periodisk hjemmeskole, har dette samarbeidet vært ekstra viktig. Dette var bakgrunnen for studiens mål: Å finne ut hvile forventninger foreldre og lærere har til hverandre i samarbeidet, og hvordan disse har endret seg under koronapandemien.

Gjennom arbeidet med datamaterialet fra de kvalitative forskningsintervjuene, ble det utarbeidet fire kategorier; 1) Kjennetegn og viktigheten av et godt samarbeid, 2) Erfaringer i samarbeidet, 3) Forventninger i samarbeidet og 4) Samarbeidet etter koronapandemien. De første to kategoriene presenterer informantenes tanker rundt temaet, samt deres erfaringer. Ved å stille disse spørsmålene til informantene, kan vi skape et grunnlag for å forstå deres meninger og tanker bedre. Det er derimot kategori 3 og 4 som direkte skal besvare forskningsspørsmålet. Kapittelet vil videre benytte seg av disse kategoriene fra drøftingskapittelet for å besvare problemstillingen.

### *6.1.1 Forventningene foreldre og lærere har til hverandre*

Forskningen presentert tidligere i dennes studien, viser til at foreldre og lærere er usikker på hva som forventes av dem, og hva de kan forvente av hverandre. Informantene viser også et savn etter en samlet, og lett tilgjengelig oversikt over forventninger som er fornuftig å ha i møtet med hverandre. Under arbeidet med å finne ut hvilke forventninger foreldre og lærere hadde til hverandre, kom det tydelig fram at samtlige informanter syntes en slik forventningsavklaring er viktig, blant annet for å få presentert sine forventninger og skape en dialog om dem. Det er imidlertid bare lærer A og forelder C som presenterer eller blir presentert en slik avklaring, mens de resterende informantene ikke opplever en reell mulighet til å skape en dialog rundt forventningsavklaringen. Det er viktig å påpeke at forventningsavklaring ikke ble nevnt spesifikt som en forventning, men at samtlige informanter gav uttrykk for et ønske om, samt viktigheten av det. Det synes at ønsket om forventningsavklaring kommer frem for at samarbeidet skal fungere på optimal måte, og at det ikke skal være et misforhold mellom forventningene. Under vil det bli gitt svar på hvilke forventninger lærerne og foreldrene nevner at de har til hverandre.

- **Gjensidig respekt** fremstår som den største forventningen partene har til hverandre. Lærere forventer at foreldrene respekterer deres profesjonelle avgjørelser, mens foreldre forventer at læreren respekterer deres ønsker og tanker. Respekten partene har til hverandre, avgjør hvor godt samarbeidet fungerer.
- **Deltagelse i samarbeidet** vektlegges i stor grad. Herunder kom det frem at samtlige informanter ønsker deling av viktig informasjon om barnet. Foreldrene forventes å delta på foreldremøter og utviklingssamtaler, mens lærerne er forventet å tilrettelegge for foreldredeltagelse på disse møtene.
- **Positiv kommunikasjon og engasjement** er den siste forventningen som blir presentert, men fremstår som like viktig som de overnevnte forventningene. Herunder presenteres det forventninger om positiv kommunikasjon om skolen, nysgjerrighet i forhold til hva som skjer i barnets liv både hjemme og på skolen. Disse forventningene er gjensidig mellom lærer og foreldre, men lærerne forventer også at foreldre er behjelpelig når det kommer til skolearbeid.

### 6.1.2 Forventningene etter koronapandemien

Under dette delkapittelet, vil endringene som har skjedd som følger av koronapandemien bli presentert. De overnevnte forventningene synes å være de samme etter koronapandemien, men noen nye forventninger dukket opp.

- **Oppfølging** av barnet ser ut til å være den største endringen i forventninger. Tidligere så det ut til å være relativt gjensidig forståelse av hva som var lærerens og hva som var foreldrenes oppgave i samarbeider, men nå har det oppstått et krasj i disse forventningene. Forventninger rundt hvor tett barnet skulle følges opp hjemme, og på skolen, endret seg. Foreldre hadde en forventning til læreren om at barnet skulle ha læreren tilgjengelig hele dagen, og viste lite forståelse for at det er mange elever i en klasse. Lærerne forteller at de vil fortsette å forvente at foreldrene følger opp barnet like nøye som under koronapandemien. Dette gjelder både med tanke på veiledning og hjelp til skolearbeid, men også motivering i forhold til skolegangen.
- **Lærernes digitale kompetanse** er en annen forventning som har endret seg under koronapandemien, og det er spesielt foreldrenes forventninger som er endret her. Lærerne rapporterte om foreldre som forventet svært høye digitale kunnskaper, i en situasjon som var ny for alle. Foreldrene forventer at lærerne fortsetter å utvikle seg digitalt, da dette var en lettvinnt måte å holde kontakten med skolen på.
- Å vise **forståelse og interesse** er den siste forventningen som har endret seg. Flere av informantene opplevde en gjensidig forståelse av den andre parten sitt arbeid. Den transparente hverdagen gav innsikt i hvorfor valgt ble tatt som de ble. Fra lærerperspektivet rapporteres det at de vil fortsette å forvente at foreldre viser interesse og forståelse for de avgjørelsene som blir tatt av den profesjonelle læreren.

### 6.2 Veien videre

Under gjennomføringen av denne studien, har det blitt lagt vekt på å holde et konstruktivt blikk på samarbeidet mellom hjemmet og skolen. Foreldrenes og lærernes perspektiv på temaet ble undersøkt, og det ble oppdaget noen interessante tema. Kommunikasjon, engasjement, deltagelse og respekt var gjennomgående tema for samtlige informanter. Det kom også frem at disse faktorene i samarbeidet kan både fremme og vanskeliggjøre skole-hjem samarbeidet. Arbeidet med studien har ført til en mye dypere forståelse for hvordan samarbeidet

mellom hjemmet og skolen kan og bør foregå. Det har i tillegg skapt en forståelse for hvorfor noen foreldre og lærere har de forventningene de har. Arbeidet har altså vært nyttig for min fremtid som lærer i samarbeid med foreldre.

Studien håpes å være et bidrag i forhold til læreres, studenters og foreldres forståelse av samarbeidet mellom hjem og skole. I tillegg til å presentere lærere og foreldre sine forventninger til hverandre, var målet å belyse dette temaet som, etter min mening, ikke har blitt forsket nok på. Samtlige forskningsrapporter og artikler presentert i denne studien viser til at partene er usikre på hva som forventes av dem og hva de kan forvente av hverandre. Studien viste også til at en avklaring i forventninger er avgjørende for et velfungerende og enkelt samarbeid, samt et ønske om tydelige retningslinjer for blant annet forventninger i samarbeidet. Derfor håper jeg at denne studien kan bidra til å sette fokus på viktigheten av forventningsavklaringer og å skape oversiktlige retningslinjer som er lett å finne.

Avslutningsvis tror jeg det hadde vært interessant å se på elevens forventninger i samarbeidet. Skolen og hjemmet samarbeider tross alt om barnets beste opplæring og utvikling, og kanskje er det nettopp barnet selv som vet hvordan dette samarbeidet kan og bør fungere optimalt.



## 5 Bibliografi

Andersen, J. & Rasmussen, K. (1996). *Mer foreldresamarbeid*. Pedagogisk forum: Oslo.

Barnelova. (1982). *Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL\\_6#%C2%A730](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL_6#%C2%A730)

Beck, C. W., & Vestre, S. E. (2008). *Foreldremeninger om skolen - En nasjonal undersøkelse blant foreldre med barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Bergens Tidende. (2020). *19 skoler i Bergen har meldt om koronasmitte*. Hentet fra Bergens Tidende: <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/Ga1naQ/19-skoler-i-bergen-har-meldt-om-koronasmitte>

Bæck, U. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Christensen, H., & Thorsen, E. K. (2016). Krav og forventninger til læreren. I H. Christensen, & E. K. Thorsen, *Jeg skal bli lærer! Utvikling av profesjonskompetanse* (ss. 26-37). Oslo: Universitetsforlaget.

Epstein, J. L. (2002). School, Family and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. I J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, N. R. Jansorn, & F. L. Van Voorhis, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. California: Corwin Press.

FN. (1948, Desember 10.). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet fra FN: <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/Menneskerettigheter/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>

Forskrift til opplæringsloven. (2006). *Forskrift til opplæringsloven (FOR-2006-06-23-724)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#KAPITTEL\\_24](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_24)

- Helsedirektoratet. (2020). *Helsedirektoratet stenger alle barnehager og skoler*. Hentet fra Helsedirektoratet: <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/helsedirektoratet-stenger-alle-barnehager-og-skoler>
- Iversen, V. (2020). *Leksefri på dagsorden, igjen?* Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/leksefri-lekser-skole/leksefri-pa-dagsorden-igjen/249074>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole - hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Oslo: Univeritetsforlaget.
- Nordahl, T., & Drugli, M. B. (2016, april 25). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillit. I P. Arneberg, & B. Ravn, *Mellom hjem og skole - et spørsmål om makt og tillit* (ss. 204-227). Oslo: Praxis forlag.
- St.meld. nr. 14 (1997-1998). Om foreldremedverknad i grunnskolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-1997-98/id191428/?ch=1>
- Utdanningsdirektoratet (a). (2020). *Opplæring under koronasituasjonen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/rad-til-hvordan-dere-kan-gjennomfore-oppleringen-hjemme/#152622>

Utdanningsdirektoratet (b). (2020). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/#a154047>

Vedvik, K. O. (2020). *Mange lærere møter knallharde krav fra foreldre*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/mange-laerere-moter-knallharde-krav-fra-foreldre/195515>

Vyverman, V. & Vettenburg, N. (2009). Parent Participation At School : A research study on the perspectives of children. *SAGE journals* 16(1), 105-123. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568208101693>

## Vedlegg

### Spørsmål til foreldre

*Presentere meg selv, og temaet for samtalen.*

*Forklare taushetsplikt, anonymitet og formål.*

*Informere om opptak, og signere samtykkeskjema.*

- Hvilket klassetrinn går barnet ditt på?

### Generelt om skole-hjem samarbeid

- Hva mener du/dere kjennetegner et godt samarbeid mellom skole og hjem?
  - o Forhold i skolen/hos foreldrene som har betydning for skole-hjem samarbeid?
- Synes du/dere dette samarbeidet er viktig?
  - o Hvorfor/hvorfor ikke
- Hvordan holder du/dere som regel kontakten med skolen (epost, tlf...)?
- Hva gjør du/dere for å bidra til et godt samarbeid med skolen?
  - o Hvordan møter du skolen/læreren i vanskelige situasjoner (mobbing, dårlig atferd etc.)?
- Er du/dere fornøyd med informasjonen dere får fra skolen vedrørende barnet deres?
  - o Hvordan gis denne informasjonen?

### Forventninger i samarbeidet

- Vet du/dere hvilke forventninger skolen har til deg/dere i samarbeidet?
  - o Hvordan ble disse evt. formidlet?
  - o Vet du hvor slik informasjon er tilgjengelig?
- Hvilke forventninger har du/dere til skolen?
- Uttrykker du/dere selv din/deres meninger og ønsker i møte med læreren og skolen?
  - o Hvorfor/hvorfor ikke
  - o Blir dette tatt hensyn til?
- Har du/dere erfaringer med et vanskelig skole-hjem samarbeid?

- Hva gjorde det vanskelig?
- Hvordan løste dere dette?
- Hva kan være årsaken til at det var vanskelig?

### **Samarbeidet under/etter koronapandemien**

- Er det forskjell i hvordan samarbeidet fungerer nå, versus før korona?
  - På hvilken måte?
- Har du lagt merke til en endring i forventningene til læreren?
  - På hvilken måte?
- Har dine forventninger til skolen og læreren endret seg?
  - Hvordan og hvorfor?
- Er du/dere fornøyd med informasjonen dere får under hjemmeskolen?
  - Hvordan gis informasjonen nå

### **Spørsmål til lærere**

- Hvilket trinn arbeider du på?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvor mye erfaring har du med skole-hjem samarbeid?

### **Generelt om skole-hjem samarbeid**

- Hva legger du i begrepet «godt skole-hjem samarbeid»?
- Hva kjennetegner et godt samarbeid?
- Hvilke forhold erfarer du hos læreren og foreldrene som påvirker samarbeidet?
- Opplever du at informasjon om skole-hjem samarbeid er lett tilgjengelig?
- Hvordan skjer mesteparten av kommunikasjonen i samarbeidet?
  - Er du fornøyd med denne måten? Hvorfor/hvorfor ikke

### **Forventninger i samarbeidet**

- Vet du hvilke forventninger som stilles til deg, og som du kan stille til foreldrene?
- Hvilke forventninger har du til foreldrene i forhold til foreldresamarbeid?
- Opplever du at foreldre presenterer sine ønsker og krav til samarbeidet i møte med skolen?
  - Tas disse hensyn til? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan opplever du foreldre som stiller høye eller urimelige krav til læreren og skolen?
- Hvordan sikrer du at foreldrene som ikke stiller noen krav eller spørsmål er fornøyd med samarbeidet?
- Opplever du at noen foreldregrupper er vanskeligere å samarbeide godt med enn andre?
  - Hva tror du gjør dette mer utfordrende?
  - Hvordan løser du dette?

### **Samarbeidet under/etter koronapandemien**

- Er det forskjell i hvordan samarbeidet fungerer nå, versus før korona?
  - På hvilken måte?
- Har du lagt merke til en endring i forventningene til foreldrene?
  - På hvilken måte?
- Har dine forventninger til foreldrene endret seg?
  - Hvordan og hvorfor?
- Er du/dere fornøyd med kommunikasjonen med hjemmet under hjemmeskolen?
  - Hvordan foregår dette nå?